



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES EM SERVIÇO:  
UMA ANÁLISE EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO  
ESTADO DE SERGIPE

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA MUNIZ SAMPAIO

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
PROFESSORES EM SERVIÇO:  
UMA ANÁLISE EM ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO METROPOLITANA DO  
ESTADO DE SERGIPE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação  
em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como  
requisito para obtenção do título de Mestra em  
Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Veleida Anahi da Silva

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2018

## TERMO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



MARIANA MUNIZ SAMPAIO

"O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA  
DE PROFESSORES EM SERVIÇO: Uma Análise em Escolas do Estado  
de Sergipe"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca  
Examinadora.

Aprovada em: 27.02. 2018

Prof.ª Dr.ª Veleida Anahi da Silva (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli  
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Patrícia Verônica Nunes de Carvalho  
Universidade Tiradentes / UNIT

Prof.ª Dr.ª Maria Amélia do Rosário Santoro Franco  
Universidade de Santos/ UNISANTOS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2018

Dedico esse trabalho à minha avó Mariana, que reúne em seu ser, toda uma geração, recordando-me de sua existência, todo princípio da minha história de vida. Dedico também a meus pais! Minha mãe, quem me ensinou a ter fé, por acreditar tanto em mim. Meu pai (em memória), quem me ensinou a ter coragem, por toda admiração expressada ao longo de sua vida. Com eles aprendi a nunca desistir de nada... A começar, recomeçar, querer mais, não parar! Ser sempre o que eu escolher ser! Da melhor forma, da forma mais honesta!

## AGRADECIMENTOS

Meu primeiro, maior e inteiro agradecimento é a Deus! Porque, somente graças à Sua benevolência, pude também contrariar todas as dificuldades e obstáculos para chegar até aqui, e ainda continuar.

Agradeço à minha família, aqui representada por minha madrinha Maridalva Muniz, que me levava para a escola, antes mesmo dos dois anos de idade e, como exemplo de profissional, inspirou-me a ser a professora que sou. Depois, ao meu irmão Ademar Sampaio, que ao me presentear com o prazer de ser tia, trouxe-me também a responsabilidade sobre a vida de um ser encantador: minha sobrinha Emily. Garantir-lhe um futuro foi um dos motivos que me estimulou a passar horas a fio, dissertando. Em representação aos outros familiares, agradeço a meu primo Fernando, pelas suas orações que me cercaram de luz.

Agradeço à minha orientadora Veleida Anahi, por chegar junto nas horas certas, abrir meus olhos, apontar as possibilidades, garantir as oportunidades e, com toda sua simplicidade, conduzir-me entre os atalhos, retirando as pedras e abrindo as portas. Profissional surpreendente e competente que sabe exatamente quando intervir, conduzindo o aluno pesquisador com maestria. Transmitindo segurança, aceitou o desafio de realizar essa pesquisa e me conduziu, em cada etapa, com muito respeito, a minha individualidade e, ao mesmo tempo, com as orientações pertinentes ao momento.

Agradeço, representando os amigos de Itaberaba, às meninas do grupo do Colégio Estadual de Itaberaba – (CEI). Elas estão comigo desde a primeira experiência no Magistério. São as melhores lembranças de como comecei a trilhar meu caminho.

Agradeço aos colegas Emerson Moura e Eli Lages, e a minha amiga Karine Costa, por acreditarem em mim. Desde sempre, sabiam que eu poderia chegar até o final dessa estrada e ainda buscar outras direções.

Agradeço à Bia (Bianca Santos), por cuidar com muita atenção de todo meu processo seletivo, ensinando, orientando, dando força e incentivando.

Agradeço a toda turma do mestrado, pela paciência, respeito, carinho e solidariedade que tiveram comigo! Tenho motivos para agradecer a cada um especificamente, mas faltaria espaço aqui. Obrigada!

Agradeço àqueles que facilitaram minha caminhada tão dolorida! A Ricardo Marinho, por agilizar minha licença e, posteriormente, a revogação dela. À Armênia Fernandes, pela indicação ao trabalho do SEF, aproximando-me do meu objeto e campo de estudo. À Sônia Kerner e Svetlana Ribeiro, em representação da equipe de Técnicas Pedagógicas, por me

desafiarem todos os dias com seus anseios, ideias e perfis diferentes de trabalho, fizeram-me crescer e amadurecer profissionalmente.

Agradeço à Ana Paula Alves e Patrícia Mousinho pela parceria, pelo apoio, por compreenderem quando eu não podia dividir a faxina, estando dedicada aos prazos da pesquisa.

Por ter sido meu primeiro abrigo em Sergipe, pelo voto de confiança, pela acolhida, sendo eu uma desconhecida, agradeço às mulheres da família Lemos. E por meio delas, todos aqueles que cuidaram de mim neste lugar. Obrigada Zezé!

Para representar a equipe de professores das disciplinas da grade do curso, cada qual com sua devida importância, agradeço ao professor Antônio Menezes e à professora Rosana Givigi, que dispensaram horas de seu tempo para me indicar estudos e leituras fundamentais para essa pesquisa, além de acompanhar a escrita de alguns textos que compuseram essa dissertação.

E como não poderia deixar de reconhecer a contribuição da banca examinadora, agradeço ao professor Paulo Sergio Marchelli por cada contraponto e questionamento, sempre muito respeitoso, que só me fez crescer e amadurecer em relação ao tema da pesquisa. À professora Patrícia Verônica Nunes Carvalho Sobral de Souza, por todas as sugestões bem pontuadas e pertinentes ao enriquecimento do texto, e à querida Maria Amélia Franco, por cada palavra de incentivo e reconhecimento que me motivaram ainda mais a defender a questão da formação continuada, tanto na qualificação, quanto na defesa, as intervenções de todos foram fundamentais para este trabalho e para minha formação enquanto pesquisadora. Muito obrigada!

Por fim, em especial, agradeço a essa voz que lá de dentro de mim gritava alto: você consegue! E assim aliviava a dor nas costas, nos dedos, nos braços, nos ombros, no pescoço... Espantava o sono, segurava a fome e fortalecia a mente para expandir e produzir.

Se estou agradecendo a mim mesma? Sim! Porque se eu não fosse grata a todas essas pessoas aqui citadas e se por elas eu não buscasse persistir, suportar e prosseguir, eu nada seria. Não que o título me faça ser, mas a conquista por ele adquirida, sei também, é uma vitória de todos os envolvidos. É por eles que agradeço a mim! Por poder dar alegria aos meus e servir de exemplo para que todos prossigam com seus sonhos, independente das condições.

A gente sempre pode, quando a gente acredita!

Essa conquista é de cada um de vocês!

*“A mim, não cabe o como, o quando nem o quanto. A mim, cabe crer!”*

## RESUMO

O caminho percorrido ao longo dessa pesquisa teve o objetivo de analisar a relação do Coordenador Pedagógico com a Formação Continuada de Professores em Serviço nas Escolas Públicas Estaduais de Sergipe. Com respaldo na linha de pensamento de autores consagrados como Bernard Charlot e Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, escolhemos nossa direção e, para construir nossa concepção de Formação Continuada de Professores em Serviço, demos passos firmados nas teorias de Imbernón (2010), Tardif (2002; 2007) e Perrenoud (2001; 2002). Como essa concepção de Formação Continuada traz em si um perfil específico de Coordenador Pedagógico, caminhamos lado a lado com as ideias de Almeida e Placco (2005) e Domingues (2014). Contamos também com fontes documentais, para o referencial teórico desse trabalho. Por ser uma caminhada qualitativa, trilhada a partir da pesquisa participante, baseada numa amostragem realizada com escolas da capital e da região da Grande Aracaju, fizemos uma análise documental e uma entrevista semiestruturada com dez Coordenadores Pedagógicos, selecionados por escolas com maior quantitativo de alunos no ano de 2016. Em alguns momentos, podemos também observar formações promovidas pelo SEF – Serviço de Ensino Fundamental, setor que faz parte do DED - Departamento de Educação da SEED – Secretaria de Estado da Educação. Essas observações foram dos encontros formativos com um público bem maior e em diversas diretorias regionais do Estado. Para análise dos dados, utilizamos a teoria de Bardin (2011), considerando as falas do Coordenador Pedagógico, quais as percepções e saberes destes sobre a Formação Continuada de Professores em Serviço. O que podemos constatar do que foi percorrido é que os Coordenadores Pedagógicos de escolas do Estado de Sergipe possuem uma relação conflituosa com a Formação Continuada dos Professores em Serviço, visto que não conseguem desenvolver um perfil de formador devido às demandas das demais atribuições e à estrutura funcional do quadro do Magistério no Estado. Contudo, positivamente, os dados revelam que esses coordenadores desejam desenvolver esse perfil formador e reconhecem a necessidade de uma formação continuada que promova o desenvolvimento profissional dos professores.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico. Desenvolvimento Profissional do Professor. Formação Continuada de Professores em Serviço.

## ABSTRACT

The path taken along this research had the objective of analyzing the relationship of the Pedagogical Coordinator with the Continued Training of Teachers in Service in the State Public Schools of Sergipe. With the backing of the line of thought of renowned authors such as Bernard Charlot and Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, we chose our direction, and to build our conception of Ongoing Teacher Training, we have taken steps in the theories of Imbernón (2010), Tardif (2002, 2007) and Perrenoud (2001, 2002). As this conception of Continuing Formation brings in itself a specific Pedagogical Coordinator profile, we walk side by side with the ideas of Almeida and Placco (2005) and Domingues (2014). We also have documentary sources for the theoretical reference of this work. As a qualitative study, based on a survey conducted with schools in the capital and the region of Greater Aracaju, we conducted a documentary analysis and a semi-structured interview with ten Pedagogical Coordinators, selected by schools with a larger number of students in the year of 2016. In some moments, we can also observe formations promoted by the SEF - Service of Elementary Education, sector that is part of the DED - Department of Education, SEED - Secretary of State for Education. These observations were from the formative meetings with a much larger audience, and in several regional directorates of the State. For data analysis, we use Bardin's theory (2008), considering the statements of the Pedagogical Coordinator about their perceptions and knowledge about the Continued Training of Teachers in Service. What we can see from what has been covered is that the Pedagogical Coordinators of schools in the State of Sergipe have a conflictive relationship with the Continuing Education of Teachers in Service, since they can not develop a trainer profile due to the demands of the other assignments and to the functional structure of the Magisterium in the State. However, positively, the data show that these coordinators wish to develop this training profile and recognize the need for continuous training that promotes the professional development of teachers.

**Key words:** Pedagogical Coordinator. Professional Development of the Teacher. Continuing Teacher Training in Service.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01-Identificação do gênero do coordenado pedagógico .....	146
Gráfico 02-Média de idade (anos) .....	146
Gráfico 03-Nível de formação .....	147
Gráfico 04-Tempo de serviço como coordenador pedagógico na escola .....	147
Gráfico 05-Área de formação inicial .....	148
Gráfico 06-Curso de Pós-Graduação .....	148
Gráfico 07-Carga horária de trabalho na escola .....	149
Gráfico 08-Atuação em outra unidade escolar .....	149
Gráfico 09- Formação continuada para exercer a função por iniciativa própria.....	150
Gráfico 10- Quantidade de coordenadores que tiveram acesso a curso de formação para a função .....	150
Gráfico 11- Fator fundamental para exercer a função de coordenador.....	151
Gráfico 12-Tipo de atividades que realiza na escola-demanda da agenda .....	151
Gráfico 13-Reconhecimento profissional. ....	152
Gráfico 14-Avaliação da relação como o professor .....	152
Gráfico 15-Consideração quanto ao que contribui com o trabalho do professor .....	153
Gráfico 16-Ações de contribuição ao trabalho do professor .....	153
Gráfico 17-Promove formação continuada para os professores da escola .....	154
Gráfico 18-Desafios que dificultam a formação continuada dos professores .....	154
Figura 1-Mapa das diretorias regionais de ensino em Sergipe .....	76

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01-Levantamento de documentos analisados.....	90
Quadro 02-Motivação para assumir a função de coordenador pedagógico.....	99
Quadro 03-Tipo da formação que buscou para exercer a função.....	100
Quadro 04-Concepção de formação continuada de professores em serviço . ....	101
Quadro 05-Concepção de socialização profissional do professor . ....	102
Quadro 06-Desafios da profissão .....	103

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01-Levantamento das produções científicas relacionadas ao tema\por ano-Scielo .....	32
Tabela 02- Levantamento das produções científicas relacionadas ao tema\por ano-Bicen .....	33
Tabela 03- Levantamento das produções científicas relacionadas ao tema\por ano- CAPES ...	34
Tabela 04- Quantidade de coordenadores pedagógicos e escolas por DRE .....	75
Tabela 05-Ocorrência dos conceitos no total dos documentos analisados .....	91

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BICEN	Biblioteca Central
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CBE	Congresso Brasileiro de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CP	Coordenador Pedagógico
CPGFOP	Coordenação de Pós-Graduação Faculdade de Odontologia de Piracicaba
DED	Departamento de Educação
DIES	Departamento de Inspeção Escolar
DOU	Diário Oficial da União
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DRH	Departamento de Recursos Humanos
EDUCON	Educação e Contemporaneidade
EJA	Educação de Jovens e Adultos
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQD	Projeto de Qualificação Docente
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
SciELO	Scientific Library Online
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEF	Serviço de Ensino Fundamental
SINTESE	Sindicado dos Trabalhadores da Educação de Sergipe
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEDE	Teses e Dissertações
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNIT	Universidade Tiradentes
UFS	Universidade Federal de Sergipe

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
1.1 QUANDO A TEORIA SE FAZ SENTIDA: O TEMA DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O SABER.....	15
1.2 QUANDO A PRÁTICA INSPIRA.....	19
1.3 A EXPERIÊNCIA EM FORMA DE PESQUISA.....	28
1.4 DANDO SENTIDO AOS CONCEITOS: O PROCESSO E O SUJEITO.....	30
<b>2 ESTADO DA ARTE .....</b>	<b>32</b>
<b>3 O PROCESSO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO .....</b>	<b>40</b>
3.1 BREVE HISTÓRICO: OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....	40
3.1.1 Uma questão, desde sempre, em questão .....	42
3.1.2 Enfim, ouvidos... porém, ainda não atendidos!.....	48
3.2 DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA: A HISTÓRIA SEGUE O FLUXO.....	50
3.2.1 Formação Continuada de Professores em Serviço: no caminho certo!.....	54
<b>4 O SUJEITO: O COORDENADOR PEDAGÓGICO.....</b>	<b>57</b>
4.1 CAMINHANDO PARA CONSTRUIR UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	58
4.2 OS PERCALÇOS DA CAMINHADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR .....	60
4.2.1 Coordenador-Formador: o caminho a seguir.....	64
<b>5 O PROPÓSITO DESSE CAMINHAR .....</b>	<b>70</b>
5.1 COMO DAR PASSOS NUM LUGAR TÃO TORTUOSO?.....	70
5.1.1 Sobre a caminhada.....	70
5.2 CONHECENDO O TERRENO.....	77
5.3 DESCREVENDO OS PASSOS.....	79
5.3.1 Análise Documental .....	81
5.3.2 Entrevista Semiestruturada.....	93
<b>6 O PERFIL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS</b>	

<b>PÚBLICAS DO ESTADO DE SERGIPE E SUA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO .....</b>	<b>93</b>
<b>7 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SERGIPE: FORMADORES? .....</b>	<b>107</b>
7.1 UM OLHAR POR MEIO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: O DESPERTAR DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO .....	108
7.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR POR MEIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM DESAFIO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>155</b>

# 1 INTRODUÇÃO

Quando falamos em análise de saberes pedagógicos, considerando que esses saberes se dão num processo de formação, estamos colocando em questão todos os fatores que influenciam de forma positiva ou negativa. Por isso, ao propormos analisar a relação entre coordenador pedagógico e formação continuada de professores em serviço, em dez escolas públicas do Estado de Sergipe, estamos propondo o estudo dos conhecimentos e fatores que permeiam e interferem diretamente nessa relação, preponderando aqui, como ocorre e quais saberes os coordenadores produzem sobre este processo.

Não temos o propósito de classificar o sujeito, apenas discutir quais aprendizagens lhe são necessárias para fazer fluir a relação. Assim também, quanto à formação continuada, não temos o propósito de julgar se a forma como vem acontecendo é certa ou errada nem pretendemos definir uma “melhor forma”. Nosso objetivo é contribuir, a partir das teorias de Franco (2005; 2016) sobre Pedagogia, Formação e Coordenação Pedagógica e da análise das falas dos coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas para uma percepção do que se precisa garantir para que a formação continuada promovida pelo coordenador pedagógico alcance o desenvolvimento profissional do professor.

Aprender a ver, perceber e conhecer foi fundamental ao longo do processo da pesquisa. As inferências feitas a partir dos dados não são julgamentos, são percepções e induções apontadas para descrever naqueles que estão envolvidos diretamente na organização do processo educativo uma postura crítica quanto às ações necessárias para a garantia de oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, uma outra visão sobre o coordenador, o despertar de um novo perfil. Portanto, pretendemos disponibilizar a pesquisa para a comissão de formação continuada da Secretaria do Estado de Educação, de forma que essa sirva como base de estudo para o planejamento de uma política pública.

## 1.1 QUANDO A TEORIA SE FAZ SENTIDA: O TEMA DA PESQUISA E SUA RELAÇÃO COM O SABER

Ainda quando morava na Bahia e era coordenadora, pesquisando sobre formação de professores para fazer o plano de formação anual, lembro-me de ter encontrado na internet uma entrevista que Charlot (2009) concedeu à Revista Nova Escola e, quando eu li suas

respostas, apaixonei-me de vez! Foi a primeira vez que li sobre alguém falando o que eu acreditava, e não era “qualquer” alguém, embora no momento eu nem soubesse.

O primeiro encontro com o autor foi na reunião do grupo de pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON). Ali, o autor, teórico e filósofo se fez real. Sempre pertinente em suas observações sobre os trabalhos apresentados. Lembro-me de cada sugestão no dia em que fora minha vez, foi uma verdadeira tempestade de ideias!

O trabalho, aos olhos dos integrantes do grupo, se transformou, foi pensado, reestruturado sem perder sua essência, seu propósito de contribuir para o entendimento de uma realidade. Portanto, gostaríamos de falar aqui como a teoria da Relação com o Saber contribui para os estudos sobre o tema da pesquisa. Afinal, o projeto pretende cumprir um dos objetivos da teoria: “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio.” (CHARLOT, 2005, p. 41). Nesse caso, o sujeito é o Coordenador Pedagógico em sua relação com a Formação Continuada de Professores em Serviço.

Escolhemos esse estudo para abrir a introdução, pelo fato de que essa composição sugere uma justificativa. A teoria da Relação com o Saber, da forma analisada nesse trabalho, relacionada ao tema da pesquisa, contribui para compreendermos a importância desse objeto. É uma fundamentação teórica respaldada na produção do saber através do trabalho do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço.

“Realizar pesquisas sobre a Relação com o Saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41). Após essa explicação, o autor cita alguns estudos nos quais as pesquisas da relação com o saber podem estar relacionadas. Justamente nessa parte da leitura onde percebemos que se situa o objeto de pesquisa:

[...] Estudar a relação com o saber, é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também como sujeito aprendiz [...].

As pesquisas sobre relação com o saber podem, da mesma forma, se definir relativamente aos próprios saberes (ou às atividades, formas relacionais, etc., que o sujeito deve aprender a dominar) (CHARLOT, 2005, p. 42).



A Formação Continuada de Professores em Serviço é um espaço onde o professor pode experimentar a “Relação com o Saber” como sujeito que se constrói e reflete sobre seus próprios saberes para a transformação de sua prática e sua produção didática. Nesse espaço de formação, tanto o professor quanto o coordenador são os sujeitos, por se tratar de serem os responsáveis por essa atividade. É na interação entre o coordenador e o coordenado, em parceria nas trocas de experiências e na produção de conhecimento para a melhoria de uma didática e, conseqüentemente do ensino e da aprendizagem, que esses sujeitos produzem e se relacionam com o saber.

Através da formação continuada, o coordenador garante tempo e espaço para o professor analisar, refletir e dar sentido à sua prática, se mobilizando para repensar suas metodologias e estratégias de ensino. Nessa parceria, o professor é o “sujeito que aprende” e o coordenador é o “sujeito que medeia” essa aprendizagem. Isso cabe perfeitamente na definição dada por Charlot (2005, p.45), quando diz que: “A Relação com o Saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. Muitos professores vivem numa busca constante de melhorias para atuar em sala de aula, estão sempre estudando, pesquisando e se atualizando. A maioria reconhece estar sempre em processo de formação, visto que objeto de seu trabalho não é algo dado, acabado em si, e nem aqueles com quem ele se relaciona são pessoas com o mesmo perfil, o mesmo processo de aprendizagem e não apresenta os mesmos resultados.

Por isso, a formação continuada em serviço torna-se tão importante e imprescindível. Usando a ideia de “correlação estatística” utilizada por Charlot (2005), podemos dizer que há uma correlação estatística entre a melhoria da prática do professor em sala de aula e sua participação em espaços de formação continuada. Mesmo não considerando a formação como única causa dessa melhoria, sabemos que a participação de professores em encontros formativos provoca uma reflexão sobre as estratégias de ensino e a aprendizagem do aluno.

O professor é um ser social e singular, ele aprende a ensinar outros seres sociais e singulares como aprender. Existe uma complexidade muito forte nessa relação que não cabe em teorias exatas e pontuais. Tudo se renova, adéqua-se, transforma-se e, para isso, é preciso pensar sobre a prática enquanto “realização de teorias concebidas e produção de novas teorias”. É esse, a nosso ver, o resultado do trabalho do professor: confirmar ou negar hipóteses e criar novas possibilidades conforme for se deparando com as singularidades do ser social com o qual se relaciona, e para o qual produz saber.

O professor é um pesquisador nato. Ainda que a prática da pesquisa seja sucumbida pela

prática urgente da docência, o professor está sempre diante de interrogações e situações cabíveis em grandes propostas de investigação. Se a formação inicial não resolveu ainda a questão de como formar professores que saibam conciliar didática e pesquisa, respaldando uma pela produção da outra, ao menos a formação continuada em serviço poderia diminuir essa distância. Um professor bem orientado, assistido e estimulado, junto com seu coordenador, pode desenvolver obras científicas pertinentes (DEMO, 2002, p.15).

Na formação continuada em serviço, não cabe somente o replanejamento de aulas, revisão do Projeto Político Pedagógico – (PPP) ou elaboração de avaliações. Nesse espaço, o professor junto com o coordenador pode refletir e pesquisar sobre ocorrências em sala de aula que envolvam o modo de aprender do aluno, a produção do saber pelo aluno, e como este se relaciona com a escola. Em parceria, podem revisar teorias, fazer estudos de casos e investigar sobre as “singularidades” da aprendizagem de seus alunos para melhor compreender seu contexto de atuação e dar suporte à produção científica do professor (BRANCO, 2007, p.03).

Nessa troca com o coordenador, o professor poderá dar sentido à sua prática e, conseqüentemente, mostrar ao seu aluno o sentido no conteúdo ensinado. Acreditamos que uma formação continuada em serviço, com foco na realidade do contexto escolar em questão, para ajudar o professor a renovar suas metodologias, resolver conflitos em sala de aula, compreender como acontece o processo de aprendizagem segundo as particularidades de cada aluno, e quais as ferramentas de avaliação são adequadas, colabora muito para uma aula interessante, “aquela em que ocorre o encontro do desejo e do saber”, segundo Charlot (2005, p.54).

Ainda parafraseando Charlot (2005, p.76) ao dizer “ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual e só se pode ensinar a alguém que aceita aprender”, podemos relacionar essa afirmação às condições para a formação continuada no modelo aqui proposto. Por se tratar de uma construção própria a partir de uma realidade, envolvendo os sujeitos, a formação continuada em serviço estimula a atividade intelectual do professor que aceita aprender e transformar sua prática. Não cabe a imposição de um formato pronto, de “modos de fazer”, há a concepção de se ter um tempo/espço para a transformação e para produzir saber, a partir da crítica construtiva, fundamentada e coletiva sobre a prática. É ensinar o saber, e formar o indivíduo através da reflexão sobre esse ensinar.

A ideia de formação implica a de indivíduo que se deve dotar de certas competências. [...]. Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação, definida de maneira restrita (função no trabalho) ou ampla (referência a um setor de trabalho encarregado de um processo de produção) (CHARLOT, 2005, p. 90).

O conceito de formação assim colocado, diferenciando-o do conceito de ensino, pode ser aplicado para a relação professor – coordenador. A visão charlotiana sugere que para formar professores é preciso distinguir quatro níveis: o saber como discurso constituído, a prática como atividade redirecionada, prática do saber e saber da prática. São níveis complexos para ficarem claros por meio uma explicação breve, mas gostaríamos de dar destaque aos dois últimos níveis correspondentes ao saber da prática, que acreditamos referir-se a quando professores e coordenadores compartilham momentos de estudos dentro da formação continuada, e a prática do saber que nessa perspectiva é o produto, o resultado dessa formação, a ser concebido no ensino em sala de aula, pelo professor.

## 1.2 QUANDO A PRÁTICA INSPIRA

Ser professora foi algo que a vida foi escolhendo para mim. Não foi uma decisão consciente, uma determinação de outrem, uma falta de opção. A vida foi me formando professora enquanto aluna que sempre teve como característica principal o prazer em compartilhar conhecimentos e ensinar aos colegas. E desde então, costumo dizer que isto não é um fato dado, é ainda um processo, longo, dinâmico, complexo, sem fim. Quando a gente ensina, a gente aprende, troca, expande, envolve e é envolvido, toca, sente, experimenta, abre as janelas, aponta a luz.

Quando ensinamos, nós crescemos, refletimos, teorizamos, praticamos, produzimos, investigamos, investimos, formamos e nos transformamos. Acredito que nenhuma outra formação profissional proporcione tantas descobertas na convivência com outros, nem oportunize constante aprendizado quanto o de ser professor. E é justamente sobre essa “formação” que a dissertação vem a discutir. É sobre esse processo sem fim, de refletir sobre a prática em busca da melhoria desta que vamos dissertar ao longo dessas páginas.

Estou na estrada há um pouco mais de 16 anos, isso me proporcionou vivenciar os dois lados da relação, estar no lugar dos dois “atores”. Experimentei ser professora e ser coordenadora, e em ambos os papéis, meu foco principal sempre foi formação. Enquanto atuava como coordenadora, ser formadora de professores era algo inerente ao cargo, à função e por mim, considerada a atribuição mais importante, essencial para os bons resultados da escola. Portanto, quando atuei como professora, tão logo tive a necessidade de “continuar sendo formada” durante minha prática e esperava essa iniciativa dos meus coordenadores.

Na escola onde vivi essa experiência, num distrito de um interior da Bahia, quando assumi a função, assumi também o desafio de “fazer educação” numa comunidade em situação

de risco. A escola sofria com as baixas condições de qualidade de vida do contexto em que estava inserida e o alto nível de violência, percebido como intrínseco ao modo da população resolver seus problemas. Além disso, havia a dificuldade com estrutura física, falta de recursos humanos, materiais didáticos e tecnológicos.

Uma das primeiras atitudes enquanto coordenadora, depois de sondar a realidade da escola, seus resultados e o perfil do público ao qual atendia, foi fazer parcerias com Conselho Tutelar, Assistência Social e Agente Judiciário. Assim, a equipe da escola começou a dialogar com a equipe local e a comunidade. Foi o início de uma luta contra a organização política (que parecia ter interesse naquela situação precária), afinal, o descaso era notório.

Contudo, algo havia de se respaldar, era a organização da Secretaria de Educação daquele município em relação à promoção da formação continuada dos professores em serviço. Lembro que o concurso foi aberto para profissionais de ensino médio e, portanto, era fundamental para a equipe de professores vivenciar essa formação continuada. Para isso, a Secretaria era organizada em diretoria pedagógica (pedagoga responsável pela supervisão), supervisão (pedagoga responsável pela formação dos coordenadores), equipe técnica (equipe interna que trabalhava por modalidade de ensino) e coordenação (pedagogos concursados para o cargo, distribuídos por escola). A Secretaria contava também com a consultoria do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa - (ICEP), que fazia encontros de formação com toda equipe.

A consultoria do ICEP era focada em alfabetização e letramento. Estudávamos muito sobre escrita, leitura, produção, compreensão leitora e níveis de alfabetização. Além disso, a equipe de consultoria do instituto ensinava ao coordenador elaborar seu plano de formação, este incluía na proposta para sua escola, temas e assuntos específicos de demanda do contexto escolar da equipe de professores. Eram cinco encontros mensais, dois para planejamento e três para formação, e os professores eram remunerados financeiramente por esses encontros.

Em cada encontro, o tema planejado por nós, coordenadores, era estudado, discutido e debatido com os professores, que posteriormente planejava a aula segundo o que aprendera. O coordenador acompanhava a equipe fazendo um cronograma para assistir às aulas e dar devolutivas ao professor. Era de fato uma relação de parceria. Não havia sentimento de recusa por parte dos professores nem postura de fiscal por parte dos coordenadores. Era a formação continuada em serviço no formato que vamos defender neste trabalho.

Quando um professor conseguia bons resultados numa sala, sobre um dos temas no plano de formação, essa aula era filmada ou registrada em fotos para ser compartilhada no espaço da supervisão entre os coordenadores e para uso em outras escolas, era uma verdadeira troca de

experiência. O material de formação utilizado era produzido assim, pelo registro do resultado do próprio professor, alcançando colegas em outras escolas, colaborando com a prática e enriquecendo o encontro formativo, nome que foi dado ao momento de formação.

Com essa experiência compreendi o “lugar” do pedagogo enquanto profissional da educação, na função de coordenador pedagógico, como peça fundamental do processo de formação continuada de professores em serviço. Durante esses 05 (cinco) anos, amadureci profissionalmente como pedagoga, através da formação dos professores, nas trocas, na reflexão sobre a prática, no trabalho em equipe, no apoio, na busca incessante por uma educação cada vez melhor, num jeito próprio de fazer, adequado ao contexto e ao público. Foi com essa experiência que eu entendi que pedagogo não é somente para atuar em sala de aula.

Os resultados dessas formações eram visíveis, muitas melhorias foram implementadas na escola, em termo de estrutura, equipe administrativa, recursos, rotina e projetos. Provocou uma mudança inclusive na interação com a comunidade local e na forma como essa via e se relacionava com a escola. Apesar da falta de apoio da política local para continuar os avanços, presenciar essas conquistas por aquele público (e não me refiro só aos alunos), foi muito gratificante e enriquecedor para minha formação profissional.

Retornar à sala de aula depois dessa experiência, e não vivenciar “esses espaços” de formação continuada foi bastante angustiante. Justamente a necessidade do diálogo, da troca e de atualização, levou-me a querer pesquisar sobre a relação entre o Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores em Escolas Públicas do Estado de Sergipe. Foi minha própria experiência como professora polivalente da rede estadual de ensino, numa escola na qual eu percebia que os três coordenadores nomeados para a função não conseguiam promover o “espaço” de formação continuada nem realizavam quase nenhuma outra de suas atribuições pedagógicas, trouxe-me de volta à universidade, mas dessa vez, para a pesquisa.

Durante três anos, como professora nesta escola, vi sempre os coordenadores sobrecarregados com atividades de caráter administrativo e oficial, sem tempo para acompanhar como estava ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola e quais as dificuldades que os professores enfrentavam para desenvolver suas aulas, devido às lacunas de sua formação inicial. Como as dificuldades não eram compartilhadas e muitas vezes os coordenadores demonstravam desconhecer algumas das atribuições de caráter pedagógico, os professores caminhavam sozinhos e meio que perdidos no contexto escolar.

Em relação a essa necessidade de realizar a formação continuada dos professores, os coordenadores pareciam não saber como promover, como acompanhar o processo e até mesmo,

pareciam desconhecer essa responsabilidade. A partir daí, surgiu minha necessidade de realizar uma pesquisa exploratória, através da qual, os coordenadores pudessem ter vez, espaço e voz para explanar sobre esta realidade, para refletir sobre sua atuação no cenário atual da Educação em Sergipe, para pensar quais mudanças seriam necessárias para contribuir com a implementação de ações de formação continuada dos professores em serviço.

Quando decidi me inscrever no processo seletivo para o mestrado, eu não imaginei que seria aprovada nem tinha noção de como poderia contribuir com minha pesquisa para a educação no estado. Até que, no dia 26 de dezembro de 2016, uma colega de trabalho me ligou e falou que estavam precisando de professores para atuar como técnicos na secretaria. Ainda lembro-me da conversa: “Mariana, soube que agora você está trabalhando aqui em Aracaju, já veio do interior... Estamos começando um trabalho na secretaria, precisando montar uma equipe, qual sua formação?” Respondi: “Sou pedagoga. Mas estou de licença. Voltei a estudar e estou no mestrado da UFS, pesquisando sobre formação de professores.” A colega logo interagiu: Você é a pessoa que estamos precisando! É para trabalhar como técnico do acompanhamento pedagógico! Tem interesse? Passe aqui dia seis, na sexta-feira!” Essa foi a primeira porta que a pesquisa me abriu.

A pesquisa me aproximou do objeto, colocou-me no campo, incluiu-me no processo, conduziu-me ao âmago da questão e me aproximou do coordenador pedagógico e da formação. Por isso que, apesar da dificuldade que seria realizar a pesquisa, dissertar e trabalhar, eu aceitei o convite. Durante seis meses fiquei tentando revogar a licença, enquanto concluía a parte teórica do curso do mestrado, e aproveitei para analisar os documentos, realizar as entrevistas e transcrever. No dia 02 de junho de 2017, assumi a função de técnica pedagógica.

Inicialmente, as concepções que eu tinha advinham de constatações subjetivas, apenas inferências, cuja quais, para confirmá-las (ou não), precisariam ampliar o foco da pesquisa. Nessa parte da história que vemos a importância do orientador, e como o eu passa a ser nós, afinal, são duas pessoas caminhando juntas para descrever um cenário e defender um posicionamento, uma teoria. As orientações da minha professora foram essenciais para a concepção desse trabalho. Estando na função de técnica pedagógica, acompanhando de perto o trabalho dos coordenadores e compartilhando as informações com minha orientadora, resolvemos abrir as perguntas para investigação: Como o coordenador exerce sua função de formador? Como se dá sua relação com a formação continuada de professores em serviço? Quais suas experiências e saberes quanto à socialização profissional do professor?

Assim, outras questões vieram em mente e estas nos conduziram no planejamento da

metodologia. Ao questionar sobre as concepções e vivências, lembramos que as escolas são diversas, têm perfis de gestão diferentes e consequentemente perfis diferenciados de coordenadores. Então, mais inquietações precisavam aparecer como abordagem nos instrumentos pensados como fonte de pesquisa.

Ao buscar as referências selecionadas para constituir a bibliografia desta pesquisa, percebemos que não há nenhum trabalho voltado para esta temática especificamente no estado de Sergipe. Há apenas citações sobre a temática em trabalhos referentes a uma área de ensino, isso nos motivou ainda mais a percorrer esse caminho. A cada vez que eu compartilhava com colegas professores, diretores, coordenadores, minha experiência como formadora, os olhos e ouvidos atentos ao relato, admirados com a possibilidade de algo distante da realidade deles, acendiam mais minha vontade de realizar a pesquisa e contribuir para a Educação nas escolas do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB) trata indiretamente sobre o coordenador pedagógico e a formação continuada do professor em serviço, na concepção destacada nesta pesquisa, e isso se estende ao regimento interno das escolas da rede estadual de ensino. Mas atualmente, em Educação, quando pesquisamos sobre formação continuada e os sujeitos envolvidos nesse processo, percebemos logo a discussão sobre o papel do coordenador pedagógico, enquanto profissional responsável por essa formação. Fica clara a relação entre as partes. Em leituras de trabalhos técnicos: pesquisa, artigos, teses e dissertações, voltadas para estas duas temáticas, há sempre o entrelace entre um como sujeito e o outro como processo que deve ser promovido por esse sujeito. A pesquisa realizada em 2011, pela Fundação Victor Civita, demonstra que ao Coordenador Pedagógico:

Compete-lhe, então, em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola, e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os atores escolares, os pais e a comunidade (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011,p.09).

Embora os textos oficiais deixem essa atribuição subentendida ou sem destaque, o coordenador pedagógico é o profissional, na organização da hierarquia escolar, diretamente responsável pela formação continuada dos professores.

Para trazer esse debate à tona, é importante deixar claro sobre qual tipo de formação o coordenador é responsável e quem é esse profissional na organização escolar. Partindo do

conceito base para qualquer região, independente da variedade de nomenclaturas atribuídas a essa função pedagógica, no Título VI da LDBEN Nº 9394/96 – que trata dos Profissionais da Educação - para atuar na coordenação é preciso ter formação inicial em Pedagogia ou Pós-Graduação, e como pré-requisito fundamental para o exercício da função, segundo o Art. 67, parágrafo único, é necessária a experiência docente (BRASIL, 1996).

Neste mesmo título, há anteriormente, algumas definições para formação continuada. Destacamos para explicar a qual está em consideração nesse trabalho, no Art. 61, Parágrafo único inciso II - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional sobre formação dos profissionais – “a **associação entre teorias e práticas**, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)” e no Parágrafo único do Art. 62 “Garantir-se-á **formação continuada** para os profissionais a que se refere o caput, **no local de trabalho** ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Embora a formação continuada possa ser feita por cursos (presenciais ou a distância), assessorias, orientações técnicas, com o concurso de universidades, de instituições governamentais e outras instâncias formativas, a literatura atesta a vitalidade maior da modalidade centrada na escola, a qual não é novidade. A formação centrada na escola nasce de estudos, em 1970, da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, para responder à ineficácia da formação que vinha se processando, dada a dificuldade de passar o veiculado em centros de formação para a escola, ou seja, aprender em um contexto e remeter a outro (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p.08).

Mesmo com a definição sobre a formação do Coordenador Pedagógico, algumas pesquisas revelam que o quadro atual, do perfil desse profissional na Educação Brasileira, foge muito do que é regido em lei. Como exemplo a pesquisa usada nas citações acima, entre os 400 (quatrocentos) entrevistados, apenas 60% dos coordenadores eram formados em Pedagogia. Essa questão também recorrente nas escolas públicas do estado de Sergipe nos faz questionar: pode um profissional, sem a formação inicial adequada para sua função, promover a formação de outrem, sem uma formação continuada para esta função? A literatura evidencia a necessidade de uma regulamentação clara e específica para organizar a função do Coordenador Pedagógico no âmbito escolar e efetivar a formação continuada.

Em vista da Lei 9394 (BRASIL, 1996) para o cumprimento das atribuições de cunho estritamente pedagógico dirigido aos estabelecimentos de ensino, nota-se a necessidade da reativação, ou melhor, da criação deste cargo por parte dos sistemas educacionais, para supri-la (OLIVEIRA, 2009, p.37).



Os sistemas de ensino devem se convencer das melhorias que se precisa realizar, para delimitar o trabalho do coordenador pedagógico. Porque este, na maioria das vezes, se envolve com muitas atribuições na dinâmica da rotina escolar, que não lhe são tão fundamentais quanto à formação do professor. Afinal, são atribuições que podem ser realizadas por outros profissionais para não diminuir a importância do coordenador pedagógico no contexto escolar, sobrecarregando-os com atividades administrativas.

Padronizar a categoria e definir suas atribuições pode ajudar a fortalecer a identidade profissional do coordenador e reduzir as dificuldades peculiares de cada realidade, minimizando os entraves para o coordenador-formador. Sem uma lei que respalde a “padronização” do exercício dessa função, ela se torna vulnerável à demanda que lhe é atribuída informalmente pela emergência do espaço escolar em que ele se insere.

Como destaca Kailer (2016, p. 30 apud Placco 2012), “De acordo com Placco (2012), ao deparar-se com as urgências do cotidiano escolar, o trabalho do coordenador pedagógico é marcado por uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional”. Isso ocorre até em um mesmo estado, coordenadores pedagógicos atuando de forma completamente desconexas e variadas de uma escola para outra, na mesma rede, sob a mesma diretoria.

Focadas na discussão sobre a atuação do coordenador pedagógico em sua importante atribuição de formador e o que seria a formação continuada dos professores em serviço, vamos pesquisando para encontrar as repostas das perguntas colocadas anteriormente. Permeando por leituras sobre o assunto que podem confirmar ou negar as hipóteses, ressignificando o olhar sobre nosso objeto de pesquisa.

Ao dialogarmos com este profissional (coordenador pedagógico), através da entrevista semiestruturada, possibilitamos uma reflexão mais profunda sobre as dificuldades que estes enfrentam para promover a formação continuada do professor em serviço e sobre a importância de sua função pedagógica no espaço escolar. Comparar o dito com a fala ouvida e observada, implica perceber o implícito no explícito, e é essa a intenção, vivenciar a escuta da “voz” e do “silêncio” dos sujeitos desse processo, como defende Cancherini (apud 2012, p.06 apud Barbier, 2002),

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos. Na linguagem de Barbier (2002) significa compreender a *existencialidade* interna. Essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara. O

pesquisador compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes. Ao ouvir, o pesquisador suspende, momentaneamente, suas posições filosóficas e valores, porém, durante o procedimento de pesquisa, haverá momentos para seguir afirmando sua coerência, podendo mesmo recusar-se a trabalhar com um grupo com o qual suas opiniões conflitem (BARBIER, 2002, p.94).

É importante destacar, que essa reflexão, apesar de ser uma questão nova na pesquisa em Educação no Estado de Sergipe, não é particularidade deste estado. Analisando as produções científicas no banco de dados da Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), podemos encontrar diversos trabalhos com essas temáticas, e sua maioria, realizados nos últimos 07 (sete) anos, variando suas perspectivas que, ora estavam voltadas para a identidade do profissional coordenador pedagógico, ora voltadas para a sua atribuição de formador, inclusive na perspectiva histórica e em todas as modalidades escolares (do Ensino Infantil a Educação de Jovens e Adultos).

Pesquisas sobre as duas temáticas, formação continuada em serviço e papel do Coordenador Pedagógico, embora apresentem bons trabalhos desde 2005, se intensificou a partir de 2009, depois do primeiro Decreto nº 6.755, que instituiu a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, e mais tarde, em 2016, fora substituído pelo Decreto nº 8752, que dispõe sobre a política nacional de formação dos professores da educação básica.

É importante enfatizar, que este trabalho não tem foco específico no Coordenador Pedagógico, tão pouco somente na Formação Continuada. Na verdade, a pesquisa irá abordar questões em comum entre esses temas, por entender que um está necessariamente ligado ao outro. Na prática, não temos formação continuada de professores em serviço sem a figura do Coordenador Pedagógico, como também, não há desenvolvimento profissional sem formação continuada. Dentre as atribuições dadas ao coordenador, nenhuma outra tem maior relevância, que possa realmente produzir transformações e melhorias no processo de ensino e aprendizagem (que envolve professor, aluno, contexto, avaliação) como a formação continuada.

O crescente número de pesquisas voltadas para esses dois temas deixa claro que, em outras localidades, esse profissional também é uma figura “em crise” no espaço escolar e essa crise influencia na formação continuada. Dentre os trabalhos analisados, destaco alguns com abordagem sobre o papel do coordenador com foco na qualificação e outros com foco na formação continuada em serviço.

As fontes de busca foram os bancos de dados da Scientific Electronic Library Online –

(SciELO), Universidade Federal de Sergipe – (UFS), neste caso: o Acervo da Biblioteca, o Banco de Teses e Dissertações da UFS – Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações – (TEDE), Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias – (IBICT), por último, consultamos o site da CAPES. Definidos assim, para podermos ter uma visão geral e local do número de pesquisas com essa temática.

Foram selecionados trabalhos entre artigos, teses e dissertações, para fundamentar as reflexões que serão tecidas nessa caminhada. São pesquisas que abrangem todas as regiões e assim dão uma noção bem completa do que ocorre em âmbito nacional. As pesquisas representam realidades e experiências nos estados da Bahia, Piauí, Acre, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Santa Catarina, Brasília, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Pernambuco, publicadas desde 2005 a 2016. O período escolhido se deve ao fato de ter sido em 09 de julho de 2005 a aprovação do Parecer CNE/ CP 02/2015, homologado e publicado no D.O.U. de 25/6/2015, Seção 1, Pág. 13, o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. A partir da página 40 (quarenta), quando se apresenta o Projeto de Resolução, no Capítulo VI – Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério, no artigo 16 diz:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Desse ponto em diante, os itens III e IV do artigo 16 e o I do artigo 17, respaldam as ideias trazidas nessa dissertação. O item III do Art. 16 traz a concepção de formação continuada que discutimos nessa dissertação, quando fala de “respeito ao protagonismo do professor” e de um espaço que lhe dê a oportunidade de “refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática”.

No item IV podemos perceber ainda que não fique tão claro, nossa concepção de Coordenador Pedagógico como “meio” pelo qual (ou através de quem) se deve promover esse espaço: “diálogo e parceria com atores” que possam colaborar com “a gestão da sala de aula” e as práticas de ensino. Em seguida, no Artigo 17 que trata das formas de oferta da formação, no item I, o parecer define uma dessas formas como “atividades formativas” que podem ser realizadas nas instituições de educação básica incluindo “desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros” (BRASIL, Parecer CNE/ CP nº 2/2015, p. 43).

### 1.3 A EXPERIÊNCIA EM FORMA DE PESQUISA

Organizada em seções, começamos essa dissertação com esse texto no qual descrevemos a relação entre o tema da pesquisa e a teoria da Relação com o Saber, de Bernard Charlot. Texto imprescindível para respaldar a motivação em buscar dados sobre esse objeto e destacar as contribuições que os integrantes do grupo de pesquisa EDUCON deram a pesquisa. Logo depois, falamos do objeto da pesquisa e trouxemos informações sobre as questões norteadoras, o estado da arte e a fundamentação teórica e a partir daqui vamos explicar como que o trabalho segue.

Na segunda seção, trouxemos informações sobre o estado da arte do tema da pesquisa, na terceira seção, dissertamos sobre as nuances entre os conceitos: formação continuada e formação continuada de professores em serviço. Esclarecer a diferença entre os dois conceitos de formação<sup>1</sup> é importante para a compreensão do leitor. Na quarta seção fazemos uma descrição da identidade do coordenador pedagógico e suas atribuições. A quinta seção traz informações sobre a metodologia escolhida para o levantamento de dados e análise do objeto de pesquisa. Na sexta e sétima seções, apresentamos os resultados da análise dos dados, e por final, as considerações.

Na quarta seção, falamos sobre o coordenador pedagógico, quem é esse profissional e por que ele deve ser o responsável pela formação continuada dos professores em serviço, apresentando como os documentos oficiais abordam sobre a carreira, suas atribuições na prática e no âmbito das escolas, fazendo os contrapontos necessários. Essa seção tem por objetivo frisar quão é importante e fundamental para o processo de formação do professor em serviço, a figura do Coordenador Pedagógico. Por isso a pesquisa não se absteve a investigar um ou outro, colocar em destaque esse ou aquele. Por compreender que o processo não ocorre sem o sujeito para promovê-lo, e esse não se identifica com sua função enquanto não realizar esse processo. Essa é a relação que a pesquisa se propõe a discutir como fenômeno recorrente em escolas públicas do Estado de Sergipe.

A quinta seção descreve a trajetória, os passos, instrumentos, recursos, a forma, a metodologia utilizada para realizar a pesquisa. Incluindo objetivo geral e específico, ou seja, o porquê e para que desse trabalho de abordagem qualitativa, descrevemos como foi feita a coleta de dados da análise documental, entrevista semiestruturada e da observação participante. Nesta parte também

---

<sup>1</sup> Durante a dissertação, sempre que aparecer o termo Formação Continuada em Serviço e Formação Continuada de Professores em Serviço, estamos nos referindo ao mesmo conceito, ideia e teoria. Contudo, nos últimos anos, esse conceito foi ganhando definições mais específicas que o separou do conceito de Formação Continuada

falamos como fizemos o tratamento dos dados com base na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Essa definição justifica-se no objetivo geral, quando este trata de “analisar” uma relação, inicialmente pode parecer que vamos obter um resultado subjetivo, e por isso requer métodos precisos (como a análise documental) e outros mais amplos (como a entrevista semiestruturada e a observação), para permitir uma visão mais clara quanto ao cenário atual.

Dar conhecimento sobre um problema social é um dos objetivos da pesquisa participante, segundo Magalhães, Beltrame e Quinto (2011, p.16) apud Ezpeleta e Rockwell (1989), “a pesquisa participante, como toda pesquisa, surge de uma ou de várias questões, em geral elas aparecem da descoberta de um problema que surge ao observar-se a realidade.”.

Neste caso, ao observar a atuação do coordenador pedagógico, identificamos a “negação” da responsabilidade com a formação continuada de professores em serviço, então procuramos compreender e demonstrar esse cenário para incentivar a criação de uma política pública que solucione o problema. Ou seja, como os autores afirmam também, a pesquisa participante é de caráter social, voltada sempre a solucionar um problema, tendo o desenvolvimento do seu método em conformidade com a formação epistemológica do pesquisador, não há um padrão quanto aos métodos (MAGALHÃES; BELTRAME; QUINTO, 2011, p.26).

Outro fator importante a considerar sobre a pesquisa participante é

A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída. O conhecimento científico e o popular articulam-se criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54).

Sendo assim, o coordenador pedagógico, embora não seja o único sujeito num processo de formação continuada, ele é o sujeito da nossa pesquisa, e não o objeto.

Por último, nas seções 7 e 8 fizemos uma reflexão sobre os dados coletados, o que estes revelam e o que possivelmente mascaram, o que se apresenta claramente no discurso e na escrita e o que se pode perceber como subentendido, discorrendo sobre a relação do coordenador pedagógico com a formação continuada dos professores em serviço, de forma a retratá-la desde seus aspectos oficiais, previstas em lei, até seus aspectos reais, interpretados através da fala dos coordenadores, buscando responder as hipóteses levantadas.

É nessa parte da dissertação que fica clara a relevância dessa pesquisa para a Educação

Pública de Sergipe. Estamos apresentando um cenário para intervenção, trazendo dados obtidos através da oportunidade dada aos sujeitos para falar, indicar, descrever e repensar sobre sua atuação, de modo a contribuir efetivamente com o processo de ensino e aprendizagem e consequentemente com a melhoria da qualidade da educação pública. Afinal, a pesquisa participante parte das experiências reais e da interpretação dada a essas experiências (BRANDÃO; BORGES, 2007).

#### 1.4 DANDO SENTIDO AOS CONCEITOS: O PROCESSO E O SUJEITO

O objetivo da pesquisa está pautado na relação entre os dois, e no resultado que se dá enquanto essa relação ocorre, na tentativa de demonstrar porque um (coordenador) é responsável pela realização do outro (formação) e como esta é significativa na rotina escolar, essencial para se alcançar os resultados desejados e fundamental para a profissionalização do professor. Ao pesquisarmos o significado de “processo”, encontramos diversos conceitos, dentre os quais, queremos destacar os seguintes: ação continuada, realização contínua e prolongada de alguma atividade, sequência contínua de fatos ou operações que apresentam certa unidade ou que se reproduzem com certa regularidade: andamento, desenvolvimento, modo de fazer alguma coisa; método, maneira, procedimento (HOUAISS, 2013).

Os significados justificam o porquê a palavra processo vem aqui correlacionada a Formação Continuada do Professor em Serviço. Por ser algo que não têm fim, estar sempre em processo. Numa concepção dialética, aqueles (sujeito) que planejam a formação (processo) precisam ter em mente, oportunizar a troca, a argumentação, o diálogo, a autocrítica, a partilha das ideias. Ao usar esse método, o formador garante uma formação continuada e reflexiva que sempre se renova, apresenta novos desafios, conquistas, almeja resultados, justamente pela dinâmica que caracteriza o ensino, a sala de aula, e requer do professor, uma constante profissionalização.

Para o termo “sujeito”, destacamos: a consciência, espírito ou mente enquanto faculdade cognoscente e princípio fundador do conhecimento, ser real, substância, realidade permanente à qual se atribuem transformações, qualidades ou acidentes. Sabemos que o professor também é sujeito do seu processo de formação, mas nesta pesquisa consideramos o coordenador como Sujeito responsável pelo Processo, no sentido de ser aquele que planeja a proposta de formação continuada em serviço, na escola onde atua (CHAUI, 2013, p. 367).

O Coordenador Pedagógico é aquele a quem se atribui as transformações ocorridas na forma de ensinar do professor. Essa ideia é defendida por alguns autores, como os que explanamos na

quarta seção, que defendem o coordenador como profissional apontado oficialmente para ser o formador, Franco (2008) reforça essa concepção:

Destacamos, neste trabalho, que a função dos profissionais da coordenação pedagógica é entendida como ação que se manifesta no esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. Assim, o trabalho desenvolvido por esses profissionais deve estar voltado “à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis” (FRANCO, 2008, p. 3).

Quando Franco (2008) coloca que o coordenador deve colaborar com a transformação da práxis docente, não há espaço para isso acontecer que não seja o “encontro formativo”. E para tanto, o coordenador pedagógico deve estar consciente de sua responsabilidade com essa ação reflexiva e formadora, relacionar-se bem com o professor, numa relação, uma coisa depende da outra para ocorrer. Sem parceria, muito difícil fazer formação, sem formação, mais difícil ainda promover a transformação da práxis.

## 2 ESTADO DA ARTE

Segundo Marques (2004, p. 17) o Estado da Arte é de extrema importância para o processo de pesquisa, visto que este evita a perda de tempo com investigações desnecessárias e, por ser uma atividade intensa de criticidade e reflexão, traz o desenvolvimento de novos conceitos, textos e conclusões. O autor justifica a necessidade do estado da arte para um trabalho científico, principalmente quando fala sobre a reflexão dos dados para fortalecer os argumentos. Foi fazendo o levantamento do estado da arte do tema desta pesquisa, que nos demos conta do seu valor para a literatura local, visto que, um fenômeno tão discutido, como a formação continuada de professores, ainda não tinha sido analisado no contexto da educação sergipana.

Um dado relevante da busca para levantar o estado da arte do tema da pesquisa foi que, das fontes definidas, o banco de dados da Scielo e da Universidade Federal de Sergipe – (UFS), Biblioteca Central – (BICEN) - Consulta ao Acervo, não apresentaram resultados quando buscamos por “Coordenador Pedagógico e Formação Continuada de Professores em Serviço”. Então resolvemos dividir a temática em três: 1 - “Coordenador Pedagógico”, 2 - “Formação Continuada de Professores em Serviço” e 3 - “Formação Continuada de Professores”.

Considerando os anos de 2005 a 2016, segundo critério justificado anteriormente, na consulta ao site da Scielo, aplicado o filtro para método: “integrada” e para onde: “Brasil”, só aparece resultado na temática 3 – “Formação Continuada de Professores”. As demais não apresentam resultado na busca. Para esta temática foram sinalizadas 39 (trinta e nove) produções. Dessas, 32 (trinta e dois) são artigos que foram dentro do período estabelecido:

**Tabela 1** – Levantamento das produções científicas relacionadas ao tema/ por ano – Scielo

ANO	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>QUANTITATIVO DE PRODUÇÃO</b>	S/I	01	04	03	02	03
ANO	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>QUANTITATIVO DE PRODUÇÃO</b>	02	01	01	04	07	04

Fonte: Dados da Pesquisa, fevereiro de 2017

Na BICEN – Consulta ao Acervo, para a temática 1 – Coordenador Pedagógico, encontramos apenas 10 (dez) produções, 02 (duas) teses, (01) uma dissertação, (07) sete livros.



Para a segunda temática – Formação Continuada de Professores em Serviço – encontramos apenas 02 (duas), (01) uma tese e (01) uma dissertação. Para a temática 3 – Formação Continuada de Professores, encontramos o maior número de produções, um total de 69 (sessenta e nove). Dessas, 03 (três) capítulo de livros, (38) trinta e oito dissertações, (22) vinte e dois livros, (1) um TCC – Trabalho de Conclusão de Curso, de graduação, e (05) cinco teses, incluindo aqui, as produções da segunda temática. Analisando esse conjunto de publicações, apenas duas se aproximam do estudo dessa pesquisa, contudo, limitam-se a uma única área de licenciatura (Educação Física e História).

Procurando através da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD/ UFS, conseguimos a informação com o termo completo, sem precisar fragmentar, porém foram sinalizadas 344 (trezentos e quarenta e quatro) teses e dissertações publicadas no Programa de Pós-Graduação em Educação, para melhor identificação, aplicamos os seguintes filtros: Área do CNpq – Educação, Assunto – Formação de Professores, o que reduziu a quantidade de trabalhos para apenas 09 (nove), seis publicados até o ano de 2016. Destes, dando ênfase a Formação Continuada de Professores, apenas 01 (um) foi apresentado, uma das teses que encontramos na busca anterior. A diferença entre as formas de pesquisar é que no TEDE não são identificados os livros do acervo, apenas teses e dissertações, que são o foco desse levantamento.

No banco de dados do BDTD/ IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, também conseguimos realizar a pesquisa com o termo devido “Coordenador Pedagógico e Formação Continuada de Professores em Serviço”, encontrando assim, entre teses e dissertações, nos anos definidos, 39 (trinta e nove) trabalhos, sendo (33) trinta e três dissertações e (04) quatro teses. A tabela abaixo demonstra bem essas informações:

**Tabela 2** – Levantamento das produções científicas relacionadas ao tema/ por ano – BICEN

ANO	2005	2006	2007	2008	2009	2010
<b>QUANTITATIVO DE PRODUÇÃO</b>	01	04	04	03	00	02
ANO	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>QUANTITATIVO DE PRODUÇÃO</b>	02	01	06	07	04	03

Fonte: Dados da Pesquisa, fevereiro 2017

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do

Nível Superior – foi a fonte que exigiu mais atenção na compilação. Inicialmente, só usando o termo da pesquisa, apareceram mais de novecentos e oitenta mil registros, só nos últimos cinco anos. Então utilizamos os filtros para refinar a busca: Nome Programa – Educação e Áreas de concentração: Educação e Formação. Assim, chegamos a um resultado de 67 (sessenta e sete) registros de teses e dissertações.

**Tabela 3 – Levantamento das produções científicas relacionadas ao tema/ por ano – CAPES**

<b>ANO</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
<b>QUANTITATIVO DE PRODUÇÃO</b>	00	21	15	15	16

Fonte: Dados da Pesquisa, fevereiro de 2017

Dos trabalhos encontrados nesse levantamento, selecionamos três (duas dissertações e uma artigo) para análise e referência da produção científica do tema que pesquisamos. São produções cujo enfoque se assemelha com o nosso, algumas coincidem quanto ao arcabouço teórico, outras quanto ao objetivo, e embora não tragam a mesma ideia, as concepções de formação continuada e coordenador pedagógico são bem complementares. Sobre as duas dissertações selecionadas, uma representa o início das discussões sobre formação continuada de professores, pós o marco que estabelecemos (2005), sendo publicado em 2006 e a outra em 2015.

O artigo de 2014 foi destacado para análise por trazer uma reflexão sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – (TIC's), no processo de formação de professores. Nesse artigo é possível perceber que as novas tecnologias enquanto ferramentas de trabalho, formação, ensino e aprendizagem essenciais, estão a serviço do professor, porém ele mal consegue utilizar. Ora por falta de conhecimento ora por falta de formação.

Portanto, começando pelo artigo de Almeida e Silva (2014), intitulado “Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line” traz, assim como nós, uma perspectiva de “relação” entre teoria e prática como fundamental para a formação inicial e continuada de professores.

É importante ressaltar que a denominação “formação continuada de professores na modalidade on-line para o uso integrado das TDIC no contexto escolar” é utilizada, a partir de uma proposta, pautada nos princípios de interação entre os participantes, investigação, autoria, trabalho colaborativo e construção do conhecimento. Apoiada em referências teóricas e metodologias baseadas em princípios contracionistas, contextualizados, dialógicos e

reflexivos, conforme evidenciado por Almeida (2012), Valente, Prado e Almeida (2005), Jonassen (1996), Duffy e Cunningham (1996), a formação tem como foco a experiência do aluno-professor, no intuito de agregar sua prática pedagógica ao processo de formação, articulando teoria e prática (ALMEIDA; SILVA, 2014, p.135).

O artigo nos respalda segundo a concepção de formação que parte da prática e da reflexão sobre a ação. No entanto, o foco das autoras está no uso das tecnologias no contexto escolar. Além de destacar o ambiente EAD como espaço para formação, sem deixar claro que este deve ser um espaço na própria escola, as autoras trazem o “professor-formador” como responsável pela formação do “professor-aluno”, que não necessariamente é o coordenador da escola. Também não percebemos no texto a interação entre os pares, no sentido de socialização das práticas. Pela descrição, o professor-aluno é orientado pelo formador, sem troca com outros colegas professores.

No caso da nossa pesquisa, a formação é conduzida e mediada pelo coordenador pedagógico da própria escola e não é realizada individualmente, mas em grupo, com os professores discutindo, debatendo, refletindo sobre a prática, socializando com os colegas, de maneira que juntos pensem possibilidades para o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Apesar de apresentar elaborações diferentes, o artigo traz uma discussão muito pertinente e positiva quanto ao uso das tecnologias, não somente no espaço de formação, mas também na sala de aula. Segundo alguns extratos de depoimentos de professores, que as autoras citam no artigo, a reflexão sobre a ação proposta no ambiente *online*, tem como foco também, a inserção das tecnologias nas práticas de ensino, como forma de melhorar a aprendizagem do aluno.

Porém, não são somente as necessidades docentes, os professores são provocados pelo formador a pensar sobre as necessidades dos alunos. “[...] o professor reflete sobre a ação, ou seja, durante sua prática (presente), considera diversos aspectos, como, por exemplo, letramento digital, competências e habilidades, características dos alunos, mobilidade, integração de mídias, avaliação, entre outras questões” (ALMEIDA; SILVA, 2014, p.141).

A colaboração do estudo desse artigo para nossa pesquisa está justamente em demonstrar que diante alguns entraves como tempo e espaço, os ambientes virtuais podem ser uma boa solução. No nosso campo de estudo mesmo, identificamos escolas que enfrentam problemas em reunir os professores com jornada dupla de trabalho, em unidades escolares diferentes. Promover e mediar debates e discussões em fóruns, grupos em redes sociais, via *Skype*, pode ser uma oportunidade para o coordenador pedagógico conciliar horários e possibilidades, garantindo para sua equipe essa troca, a socialização da prática. Contando que, esses espaços

possam ser privilegiados dentro da escola, como no laboratório de informática.

O segundo trabalho analisado foi a dissertação, “A HTPC – hora de trabalho pedagógico coletivo - como espaço de formação: uma possibilidade, na introdução”, de Oliveira (2006). A pesquisa traz um objetivo que muito se aproxima do nosso, além de destacar o coordenador pedagógico como formador do professor, a autora defende a escola como o *locus* da formação continuada dos professores. Para respaldar tal ideia, traz em sua base teórica, autores como Almeida, (2001; 2005) e Franco (2003; 2005).

É objetivo desta pesquisa examinar a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva) como o espaço de formação contínua de professores, questão essa fundamental. No papel de professora e, principalmente, no de coordenadora pedagógica (PCP) vejo, na Rede Oficial de Ensino Fundamental, a urgência de um uso mais efetivo dos espaços da escola direcionados para a discussão dos problemas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem e para estratégias que favoreçam a qualidade do acesso e permanência das crianças na escola. É fundamental que o coordenador pedagógico assuma o papel de formador do grupo de professores e busque espaços disponíveis propiciados pela HTPC, para que esta formação se dê. Para o aproveitamento desse espaço é imprescindível que o coordenador tenha uma concepção de linguagem enquanto principal instrumento de colaboração e criação de novos sentidos sobre a HTPC (OLIVEIRA, 2006, p.1).

Inserido no campo da Linguística Aplicada Crítica, o estudo de Oliveira (2006) investiga as relações entre os participantes da HTPC, buscando ressignificar esse espaço para seu melhor aproveitamento, porque ao longo do tempo, os professores foram perdendo o interesse em participar da formação. Estudos como esse, nos antecipam oportunidades de melhorias que já podem ser pensadas no planejamento da prática. Nas considerações finais, a autora chama atenção para o seguinte aspecto:

A atividade se dá quando os envolvidos estão direcionados ao suprimento de uma mesma necessidade, mas, em um grupo, esse direcionamento de toda a comunidade para um mesmo objeto nem sempre acontece. Para que a transformação se dê é necessário que a necessidade surja de algum membro, e que esse membro crie uma contradição capaz de movimentar a comunidade para o foco em um objeto comum (OLIVEIRA, 2006, p.79).

A diferença entre essa pesquisa e a nossa, é que a autora faz uma análise de uma formação continuada garantida, conquistada pelos professores de São Paulo. A HTPC é um espaço já instituído nas escolas de São Paulo, e estudos como o de Oliveira (2006), podem servir como orientadores de organização desse espaço, pela gestão de outros estados, como o de Sergipe,

que ainda não desenvolve (pelo menos até a data dessa pesquisa<sup>2</sup>) nenhuma política pública de formação continuada de professores. Informação declarada pela representante da Secretaria do Estado na Educação ao participar de uma mesa de debate num fórum, de alcance internacional, cujo tema foi: **Educação, Base Nacional Comum Curricular e Formação de Professor**, organizado pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/Unit/CNPq), com o apoio do Programa de Pós-graduação em Educação da universidade. A programação do referido dia voltou-se para discutir valorização de professores<sup>3</sup>.

A terceira e última produção, das destacadas para retratar esse estado da arte, foi uma dissertação de Gilsete da Silva Prado (2015), “A Formação continuada pela via do Coordenador Pedagógico”. Prado (2015) discute com muita propriedade, sobre a atuação do coordenador pedagógico como formador de professor, sendo ela mesma, parte do seu objeto de estudo, pois relata que “dormiu professora e acordou coordenadora”. Este é um ponto chave semelhante.

Ao falar de coordenador pedagógico, falamos justamente desse profissional professor que de repente é nomeado coordenador, em alguns casos sem formação em pedagogia e nenhum acompanhamento para exercer a função, e que de repente se ver diante de “conflitos e compensações”, como bem coloca a autora. Ler o resumo dessa pesquisa, dá a impressão que a autora traçou o mesmo caminho que escolhemos, embora tenha aplicado outra metodologia, é uma realidade bem parecida com a do contexto que investigamos.

Um dos conflitos destacado no texto, que também identificamos no levantamento de dados da nossa pesquisa, é justamente a questão da parceria entre gestor e coordenador,

Se o Coordenador Pedagógico não encontrar nos demais gestores da escola, uma relação de parceria, fortalecimento das ideias e propostas a e devida corresponsabilidade na execução com sucesso do Projeto Político Pedagógico da escola, acaba encontrando mais um motivo para desviar-se da sua função e não enxergar o essencial que é seu papel formativo (PRADO, 2015, p.26).

<sup>2</sup> Afirmamos isso, baseadas na resposta dada pela representante da UAB – Universidade Aberta, da Secretaria do Estado da Educação de Sergipe, no dia 18 de maio de 2017, ao participar do 10º Encontro Internacional de Formação de Professores e 11º Fórum Permanente de Inovação Educacional, realizado pela UNIT - Universidade Tiradentes.

<sup>3</sup> Auditório do Bloco G 8h às 12h - III ENCONTRO ESTADUAL DE SERGIPE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO Conferência: “A LUTA ATUAL PELA VALORIZAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL” Conferencista: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iria Brzezinski (PUC/GO – Presidente da ANFOPE) Moderadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Vanda Maria Campos Salmeron Dantas 16h30 às 18h – Mesa-redonda: “QUANDO A ESCOLA ENSINA, MAS NÃO EDUCA: TENSÕES ENTRE A DIDÁTICA E A EDUCAÇÃO” Conferencistas: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Batista da Cruz Nascimento (UFS); Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Sampaio Romão (UFS) e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glícia Marili Azevedo de Medeiros Tinoco (UFRN) Moderadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Augusta Celestino Bezerra. (Disponível em: <[https://www.enfope.com/docs/FOLDER\\_10ENFOPE\\_11FOPIE.pdf](https://www.enfope.com/docs/FOLDER_10ENFOPE_11FOPIE.pdf)> 21fy- Acesso em: 20 de maio de 2017).

Sem que os profissionais da escola compreendam qual o papel do coordenador pedagógico no processo de desenvolvimento profissional do professor, será difícil garantir a formação continuada.

Além de alguns desses trabalhos da bibliografia técnica e dos textos oficiais, procuramos respaldo também em obras de Franco (2003; 2008; 2016), Tardif (2003), Perrenoud (2002), Charlot (2005), Orsolon (2005), Domingues (2014), dentre outros. A escolha desses referenciais foi definida segundo a concepção de coordenador pedagógico e formação continuada desses autores, e como estas complementam e se assemelham com o que defendemos.

Dentre todo o aparato teórico, alguns contribuíram para leitura, argumentação e maior conhecimento do objeto, outros contribuíram muito diretamente para validar nossas afirmações a partir da análise dos dados. Obras como as coletâneas organizadas por Almeida e Placco (2005) voltadas para temática dessa pesquisa, nos deu toda arcabouço para a revisão teórica. Os dois livros abordam questões e experiências voltadas à intervenção do coordenador junto ao professor, na formação docente. No texto de apresentação, as organizadoras partilham da ideia de que o coordenador pedagógico precisa ser reconhecido em sua função formadora e que a formação continuada é necessária para a profissionalização do professor.

Além destas contribuições, temos a obra de Domingues (2014) que para complementar, destaca os desafios que os coordenadores enfrentam para realizar a formação contínua de seus professores na escola. O título da obra já nos revelam as semelhanças do posicionamento da autora com a nossa pesquisa, discutindo a importância de uma identidade para o coordenador pedagógico, trabalhando a relação entre a coordenação pedagógica e formação de professores e por fim, trazendo a importância dessa formação docente ocorrer na escola onde ambos atuam.

Não podíamos deixar de apresentar, ainda que brevemente, as contribuições das nossas principais fontes de pesquisa, os livros de Franco (2003, 2005, 2008, 2016). Em suas obras, percebemos que a autora ratifica a ideia da Pedagogia como ciência da Educação defendendo este curso como recomendado para a formação inicial do coordenador pedagógico. Franco (2016) também corrobora com a tese sobre a formação continuada em serviço como promoção do desenvolvimento profissional do professor, e sugere que esta ocorra na escola, sob a responsabilidade do coordenador pedagógico como mediador.

Com uma linguagem direta, analítica e também descritiva, pois trabalha muito com a pesquisa-ação, Franco (2016) revela a urgência de se estabelecer uma identidade profissional para o coordenador pedagógico, mostrando os desafios enfrentados na promoção da emancipação do professor num espaço colonizado (como ela mesma define) que é a escola.

Com um posicionamento político claro sobre o assunto, Franco (2005) expressa suas implicações e provocações, as quais consideramos extremamente necessárias para a propulsão de uma mudança nas leis, nos regimentos escolares, nos cursos e mais importante, na prática, na forma como se deve organizar o processo de formação continuada em serviço para a profissionalização do professor.

### **3 O PROCESSO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO**

Processo é um conjunto sequencial de ações com um objetivo comum, e a Formação Continuada é isso, uma ação na qual Coordenador e Professor estabelecem uma relação, uma interação com o propósito comum de refletir sobre a prática educativa, transformando o espaço escolar. Quando uma relação é propulsora do crescimento e da transformação das partes envolvidas, trazendo resultados positivos aos seus coadjuvantes e ao local onde ela ocorre, se não flui como devidamente, é preciso analisar as razões e retomar o processo. Com outras palavras, Franco (2016, p. 23) defende o mesmo ponto de vista quando diz que:

A prática reflexiva é uma capacidade histórica e, portanto, deve ser desenvolvida e atualizada, necessitando para isto de parceiros com diferentes olhares. Os professores não podem descobrir o caminho deste processo sozinhos, pois correm o risco de não elaborarem um desenvolvimento espiral e permanecerem, corporativamente, reforçando e justificando as próprias referências. Uma proposta interessante e necessária é a presença contínua, crítica e construtiva do coordenador pedagógico, fertilizando, referenciando e aprendendo com a prática docente.

Ou seja, os coordenadores pedagógicos precisam enfrentar sem receio aquilo que apontam como entraves, e adquirir a confiança necessária para proporcionar momentos significativos de formação continuada ao seu professor em serviço, ultrapassando todas as suas barreiras. Ainda que sejam barreiras históricas perpetuadas ao longo do tempo. Para isso, precisamos conhecê-las e então, superá-las.

Como bem explicamos na introdução do trabalho, analisamos a relação que o Coordenador Pedagógico estabelece com a Formação Continuada de Professores em Serviço, correlacionando Formação com Processo e Coordenador com Sujeito. Nesta seção, além de defendermos nossa concepção de Formação Continuada em Serviço, fizemos um resgate da história da formação de professores no Brasil, com o propósito de mostrar aos leitores os percalços que até hoje influenciam na forma como se dá (ou não) esse processo.

#### **3.1 BREVE HISTÓRICO: OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL**

A formação de professores sempre esteve em destaque ao longo da história da Educação no



Brasil. Desde quando o Estado português assumiu o controle das escolas, secularizando o ensino, destituindo os mestres-escolas, e substituindo-os pela “professora”, a questão da formação desse profissional entrou em pauta e se tornou uma constante problemática.

A história da formação de professores no Brasil, em meados do século XVIII esteve ligada à história do surgimento da escola pública. Desde quando, o Marquês de Pombal inspirado pelo movimento iluminista português e vivenciando as “sangrias”, nome utilizado por D. Luís da Cunha (1622-1749) para representar as razões que provocaram o desprestígio de Portugal, ao se comparar com outros países da Europa, concluiu que o Estado devia tomar para si as questões do ensino e pensar o papel do professor e sua formação, não pelas vias pedagógicas, mas sim políticas, por se dar conta que a escola poderia ser uma ótima ferramenta de “controle social”.

Diante uma colônia em construção, e ao mesmo tempo em exploração, terras recém-habitadas pela civilização portuguesa, sofrendo um processo de mistura de raças e culturas que precisavam ser disciplinadas e submissas ao estado, a escola aparece como a salvadora, a mão pesada do governo disfarçada em serviço para instruir. Seu objetivo era mesmo controlar, disciplinar, formar, e porque não dizer, formatar o cidadão que o Estado precisava “construir” para atender seus interesses. Para isto, teriam que ter a frente desse processo de instrução, aqueles a quem se poderia confiar essa tarefa de subordinação dos explorados e manutenção da ordem, para o fortalecimento do Estado português.

Há pouco mais de 250 anos, pensada para resolver esse problema, surge a escola pública. “O modelo de escola pública que Pombal gestou tinha – vale dizer – características próprias: tratava-se de um artefato estruturador da força e da potência do Estado [...]. O Estado tomava para si a tarefa de selecionar, nomear e fiscalizar professores.” (SAVIANI, 2011, p.113). Percebe-se nesse trecho do texto que, ao criar o modelo de escola pública, uma das primeiras decisões foi: o Estado controlaria o que seria ensinado e quem ensinaria.

Com isso os jesuítas foram expulsos das terras dominadas por Portugal e perderam espaço para o mestre-escola - primeiro perfil de professor - um cidadão autorizado pelo Estado a dar aulas particulares em sua residência a quem podia pagar pelo serviço da instrução, que viria a ser substituído pela figura da professora, ao ter seus alunos aglomerados na escola pública, ou seja, foi necessário criar um espaço para o professor lecionar sob o olhar fiscalizador do Estado.

A partir daí então, provavelmente, vieram as primeiras inquietações: para quem seria esse espaço (escola)? Quem devia ser esse professor? Quem deveria formar esse professor? E para ensinar o que? Essas inquietações movimentaram a história da formação dos professores

provocando mudanças nessa profissão, desde aspectos peculiares como a questão da mudança do gênero predominante, quando ocorre a feminização, tão bem discutida nos textos pela influência que teve nesse processo histórico de formação, como a questão econômica, política e social da carreira.

### 3.1.1 Uma questão, desde sempre, em questão

Segundo Villela (2000), no início do século XIX, com o Ato Adicional de 1834, as províncias passaram a ter responsabilidade sobre a formação do professor, buscando “homogeneizar, hierarquizar e unificar” o processo de ensino, que até então era realizado pelo mestre-escola. Contudo, esse processo iniciou caminhando por duas vertentes que deveriam estar unidas enquanto propósito da formação, porém, aparecem desconectadas: por um lado, professores buscando construir sua identidade profissional, por outro, o Estado, que visava apenas o controle da instituição. Partindo desta ruptura, ao invés de ter como prioridade, a formação dos profissionais dessa categoria que estava em “funcionarização”, para exercerem sua função pedagógica educacional, as Escolas Normais surgem para formar o professor que seria fiscalizado pelo Estado, e deveria, portanto, apenas “instruir” para a ordem, respeito à hierarquia e contenção das rebelias.

Por isso era necessário colocar ordem no mundo da desordem – civilizar – para melhor conhecer e controlar o povo. É nesse contexto que reconhecem a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir – um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava (VILLELA, 2000, p.106).

Não era uma preocupação do Estado a formação intelectual do professor, bastava ler, escrever e ter boa morigeração, ou seja, a questão moral sobrepunha a formação para o ensinar, inclusive, até o método lancasteriano<sup>4</sup>, exigido aos professores usar em sala de aula era bem

---

<sup>4</sup> Na historiografia ficou conhecido como Método de Ensino Mútuo, Método Monitorial, Método Inglês de Ensino, Método de Lancaster, Método Lancasteriano de Ensino e também como Sistema de Madras. O *quaker* inglês Joseph Lancaster (1778-1838), identificado com o trabalho pedagógico realizado em Madras, na Índia, pelo pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), e com os ideais reformadores do jurista inglês Jérémy Bentham (1748-1792), autor do *Panóptico*, estabeleceu em 1798, uma escola para filhos da classe trabalhadora, também utilizando monitores para o encaminhamento das atividades pedagógicas. Todavia, Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica mas disciplinarização mental e física. (Disponível em: << [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_lancaster.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm)>> Acesso em 30 de

criticado por não apresentar resultados, o que evidencia que a aprendizagem também não era o objetivo da escola. Afinal, o próprio método era uma ferramenta a mais para exercer esse controle, pois consistia em oralizar e repetir o conteúdo para um agrupamento de alunos organizado por nível de conhecimento, para estimular a memorização com a intenção de conter a inquietação, sem perspectiva de desenvolver a criatividade ou visão crítica sobre qualquer coisa que fosse, mas sim pela necessidade de disciplinar a mente e o físico, propagando as crenças morais (NEVES, 2003, p. 293).

Não precisava de muita didática ou conhecimento pedagógico e científico para se formar professor nessa época, podemos até dizer que, não se formava professor, na verdade, se tornava professor, como se percebe, segundo Villela,

Como o curso da Escola Normal não era seriado, à medida que o diretor ia dando os alunos como prontos, estes submetiam-se a exame perante o presidente da província e uma banca de três examinadores convidados. Só então estariam aptos para concorrerem a uma cadeira no magistério público (VILLELA, 2000, p.110).

Embora o trecho não deixe claro o que a banca examinadora avaliava, podemos concluir que quem estivesse ali na frente seria julgado pela sua conduta moral, porque esse requisito já era imprescindível inclusive na matrícula.

Talvez, como cita Saviani (2011), por ter sido uma política pública que “veio do alto” e não do clamor e dos interesses do povo, a escola pública não tenha se atentado na época, da necessidade de formação dos seus professores, porque até mesmo o currículo desta, era pensado para ser uma das ferramenta para se alcançar os objetivos do Estado, afinal o conteúdo que era permitido ao professor ensinar, não partia de uma construção coletiva nem de uma reflexão pedagógica, e sim da imposição daqueles que determinavam como seria a escola, onde esta seria construída, o que se ensinaria em cada fase e o método que seria utilizado, o que é possível constatar nas sugestões das “Cartas sobre a Educação da Mocidade” de Ribeiro Sanches, citado por Saviani (2011),

As escolas - para Ribeiro Sanches - precisavam ser distribuídas estrategicamente. Existiriam apenas naqueles lugares onde fosse necessária a educação da juventude [...]. Por meio do livro escolar, seriam instruídas quanto ao comportamento e ações com os mais velhos, com os colegas, com a vida social (SAVIANI, 2011, p. 119- 120).

Nessas cartas, Sanches sugere que o método passe pelas etapas da observação, lição, ensino dos mestres, conversação e meditação. Quando nesse período, aparece alguma figura que poderia representar o responsável pela formação do professor, esta vem também, assim como a estrutura escolar, o método e o currículo, para inspecionar, advertir e corrigir, é o caso do inspetor - funcionário nomeado por indicação, mas com potencial para assumir um emprego público, visto o prestígio que deveria ter pelo seu desempenho, perante o presidente da província. Sua atribuição era vigiar o professor, e na reforma do presidente da província do Rio de Janeiro, Couto Ferraz (1849), chega a ter a atribuição de formar o professor: “pela obediência às normas estabelecidas”.

Entre as décadas de 50 e 80 do século XIX, o processo de formação do professor sofre muitas oscilações, começando por uma queda entre os anos 50 e 60, quando esse era considerado muito moroso e instável devido as várias reformas no currículo e ao surgimento de outras alternativas de controle da sociedade. Depois, entre as décadas de 70 e 80, quando o Brasil passa pelo processo de urbanização, devido à chegada da modernização, vem à tona discussões sobre o voto alfabetizado, e a formação volta a ser alvo de investimento, mais uma vez, pelo viés da política, pela necessidade de moldar o cidadão que se deseja ter naquela época, o cidadão esperado pelo Estado português.

A vantagem era que a partir desse momento, o referencial começava a mudar, ou seja, o modelo no qual o Brasil se inspirava não era só mais o europeu, volta-se o olhar para os EUA e chega nas Escolas Normais brasileiras algumas inovações, como o método intuitivo, as lições de coisas e diversidade de materiais, causando uma “euforia”, assim caracterizado por Villela (2000), que não podia deixar de ter a sua frente, um pedagogo. Salientamos que nessa trajetória de leituras, até antes aqui, vemos uma educação feita somente por médicos e advogados, que eram os educadores da época. Caetano de Campos, embora médico, tinha o diferencial de também ser pedagogo, ter experiência docente e, portanto, uma nova concepção sobre o que seria verdadeiramente uma formação de professores.

Para Caetano de Campos era necessário pensar grande e projetar no espaço do futuro aquela que seria uma verdadeira escola normal. [...]; a prática pedagógica seria a sua pedra angular e para tal criou as escolas-modelo, dirigidas por duas experientes pedagogas, Miss Browne e dona Maria Guilhermina, ambas com formação nos Estados Unidos. Elas colocariam os alunos-mestres em contato com o que havia de mais atualizado no exercício da prática cotidiana (VILLELA, 2000, p.118).

As ideias de Campos marcaram um período de mudanças no século XIX, como a

consolidação da Escola Normal que traz uma reflexão sobre a formação de professores, a ruptura com o método tradicional lancasteriano e com uma experiência prática duvidosa (do professor adjunto), traçando novos caminhos. A partir deste ponto, o sistema educacional brasileiro vai saindo da sombra europeia e se despertando sob a luz do “novo mundo”, para a importância do ensino e da aprendizagem, então as mudanças chegam também no currículo, no método e no tornar/formar professor, mudanças estas, que deram origem às continuidades que fizeram diferença na história da formação do professor porque não ficaram restritas apenas ao estatuto da profissão docente.

O despertar para os saberes, as normas e os valores passam a direcionar a ação do professor que, apesar da subordinação ao Estado, necessária ao seu reconhecimento como funcionário, começa a participar de movimentos em busca da conquista por uma identidade profissional, trazendo uma continuidade importante para a história de sua formação, quanto à questão da luta pela autonomia da categoria.

Na primeira década do século XX, Oscar Thompson, Diretor-Geral da Instrução Pública de São Paulo, ao participar da Exposição Internacional (evento realizado para as nações exporem seu modo de “fazer civilização”) em St. Louis, “[...] volta absolutamente convencido das enormes vantagens de organizar a formação do magistério nos moldes “americanos” e de aplicar o método analítico adotado naquele país” (WARDE, 2000, p. 42).

Esse excerto se configura um marco consequente dessas mudanças, quando o Brasil se distancia do referencial europeu e começa a olhar para os Estados Unidos, que viria a ser modelo de civilização e modernidade na América, bem dividida entre Norte, Central e Sul, deixando claro que os latinos não faziam parte desse referencial, afinal seu povo não fora formado por filósofos, nem tivera seus princípios e virtudes desenvolvidos pela educação, o que tinha sua importância equivalente à necessidade de carne e pão, para os americanos do norte. Era essa grande diferença que impedia o Brasil de ser um bom reflexo no espelho para o qual ele olhava, refletindo assim, uma imagem distorcida, como descreve Warde (2000).

Enquanto, nas Exposições Internacionais, os Estados Unidos apresentavam seus dados estatísticos educacionais, o Brasil fazia exposição dos seus produtos naturais e folclóricos, já que tinha na educação do seu povo, uma orientação para explorar, uma instrução para obedecer! Por isso, Thompson foi usado aqui como marco, porque ao participar de uma dessas exposições, ele traz um novo modelo de formação de professores e o método analítico (método de intervenção, qual ele relaciona com as leis da natureza: seleção, classificação, diferenciação e ordenação), implementando nas escolas de São Paulo, que futuramente viriam a ser referencial

para escolas em outras regiões. Fortalecido pela análise de Gramsci, de que o americanismo estava formando um “homem novo”, o pragmatismo difundiu-se como filosofia da prática e da ação, e no Brasil, o americanismo chegou como chega o progresso, mudando a cultura, o modo de vida e a estrutura dos seus espaços.

Outro autor que também tinha no modelo norte americano um referencial, e contribuiu muito para as mudanças no sistema educacional brasileiro e para uma nova concepção de formação de professores, foi Tavares de Bastos (1861-1873), defensor do ensino livre.

[...] além de defender o ensino livre nas escolas públicas, fazia-o semelhante em relação à liberdade que deveria usufruir os estabelecimentos particulares. Adepto da formação baseada na valorização das ciências, considerava imprescindível que o professor fosse preparado adequadamente para o exercício da profissão (SOUZA, 2012, p.161).

Tavares sugeriu também reformas no currículo de forma a enxugar os excessos que sobrecarregavam os jovens, defendendo o ensino profissionalizante, a educação dos negros, colocando a instrução a serviço da emancipação, que no caso da libertação dos escravos deveriam caminhar juntas gradualmente, e a liberdade religiosa, pois entendia que “as instituições religiosas católicas oprimiam o progresso e o conhecimento”.

A respeito mais especificamente do assunto a que se destina refletir esse artigo, a história dos caminhos da formação do professor, Tavares de Bastos foi um crítico revolucionário, com um discurso de “encher os olhos” de qualquer leitor, trazendo nessa perspectiva histórica, tão cansada até essa época, um êxtase na leitura, é como se pudéssemos, ao ler suas propostas e ideias, ouvir o som do estalar dos dedos de quem, até que enfim, se ilumina, “abre a janela ao sol” naquele momento em que até já se falava em desvalorização do magistério devido a feminização da profissão e a abertura do acesso à escola para classes menos favorecidas.

O parlamentar, assim também retratado no texto pela autora Souza (2012), enxergava o despreparo dos nossos professores, muitas vezes aprovados por seus contatos políticos, constatando que o concurso era apenas uma formalidade, pois muito dos professores preparados não alcançavam a vaga, em detrimento daqueles que tinham seus “padrinhos políticos”, e além mais, trouxe ao debate, a remuneração como valorização do serviço do magistério, colocando a formação como “condição elementar para um país que desejava alcançar o progresso”.

Tavares de Bastos tomava como base para defender esse modelo de formação, algumas ideias de Horace Mann, que trazia em seu discurso, um novo perfil de professor, capaz de ensinar didaticamente, conhecedor dos métodos e dos procedimentos, com habilidade para

disciplinar e colaborar com a aprendizagem do aluno ajudando-o a superar suas dificuldades, distribuindo devidamente os conteúdos e de forma lógica, para melhor compreensão por parte dos alunos, evitando o castigo físico, tendo consciência que seria ele, o professor, um exemplo de cidadão, um modelo no qual os alunos deveriam se espelhar no comportamento.

Relevando os primeiros aspectos, sobre a capacidade de ensinar e conhecer os métodos, sendo então uma exigência àquele que viria a ser professor, muda a direção da formação desse profissional. Não cabe mais a indicação política daqueles que apenas teriam uma boa morigeração, seria necessário para tanto, dar a formação sobre os conteúdos de ensino e os métodos. E nesse pico de mudança, com a sensação da chegada das boas novas, precisamos trazer as contribuições Anísio Teixeira,

Não se tratava apenas de ensinar a ler e escrever, como pretendiam várias campanhas de alfabetização no país fadadas ao fracasso por sucessivas décadas. Entendia ele que era urgente preparar toda a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável, bem como para uma forma de governo que exigisse participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher. [...] (NUNES, 2012, p. 35).

Com essa crítica sobre o que via, Teixeira coloca em cheque o papel do Estado na estrutura do ensino, o currículo e o perfil do educador. Se entendermos que o currículo é constituído dos saberes que o Estado deseja projetar na sociedade para moldar o cidadão que ele quer governar, então o propósito do controle e da submissão já não estava funcionando, um país que se abria para a industrialização não comportava mais uma ideologia tão reducionista de educação, de fazer escola. O objetivo da escola precisava ser ampliado, e teria que ser através dela que dever-se-ia construir o novo cidadão com formação técnica, crítica, consciência social e desejoso da aprendizagem constante.

Para tanto, não cabia mais ser o professor, um mero reproduzidor dos ideais estatais, Anísio Teixeira traz a possibilidade contagiante de se formar um professor apto a usar as tecnologias disponíveis nessa nova sociedade científica a favor do ensino, dinamizando o seu método com o uso dos artefatos tecnológicos, de modo a “transpirar” a paixão pelo seu ofício no fazer deste, nos resultados alcançados, mostrando-se um profissional conhecedor daquilo que faz, por apropriar-se verdadeiramente dos conteúdos, das ciências, das metodologias, das inovações, e não mais das repetições.

Seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Não podem, portanto, ser elaborados senão pelas próprias pessoas que participam do processo. O educador, o mestre é uma delas. Sua participação

na elaboração desses objetivos não é um privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo educativo, o participante mais experimentado e, esperamos, mais sábio (NUNES, 2010, p. 97).

Essa participação foi negada ao professor desde o início do processo, lá em meados do século XVIII, sendo este sempre imposto a, obrigado a. Nas citações dos textos referidos, podemos ver constantemente, quando se trata de recortes de leis, reformas, publicações sobre currículo, método ou regulamento do ensino, a palavra obrigado não aparece exatamente no sentido brando de “dever”, e sim na intenção clara da imposição das determinações do Estado àqueles que eram os educadores da época. Por muito tempo, os professores não tiveram em seu ofício a oportunidade de refletir sobre a Educação no país e de colaborar com a construção do sistema educacional e não gozou de uma formação digna para a qualidade dos resultados do seu trabalho. Mas, ainda assim, serviu dessa condição de subordinado para buscar sua autonomia, sua identidade profissional trilhou o caminho da liberdade do fazer-se professor.

### 3.1.2 Enfim, ouvidos... porém, ainda não atendidos!

O Estado e a categoria começam a dialogar; por um lado, uma das partes (o Estado), o reconhecimento da necessidade já antes alertada por Anísio Teixeira, da participação do professor na organização da estrutura do ensino, na construção do currículo e nos debates sobre o método, além da promoção da formação desse professor para essa participação. E do outro lado contrário (o professor), ao se firmar como categoria e se fazer ouvir, compreende que precisa servir ao Estado sim, no sentido de formar um cidadão crítico e participativo do processo social e político que define os rumos do progresso do seu país, Mas também a escola precisa ensinar a ler, escrever e desenvolver as habilidades das demais ciências em sua primeira obrigação, em segundo formar para o mercado de trabalho, visto que esta é a ânsia desse país em desenvolvimento.

Com a conquista de seu espaço e sua categorização, o próprio professor foi colocando em pauta seu processo de formação, e veio a necessidade da Formação Inicial em cursos de nível superior. A partir de 1934, Institutos de Educação em São Paulo e no Distrito Federal, foram elevados à categoria de nível superior. Nessa época, os cursos de licenciatura e Pedagogia ofereciam uma formação voltada para o profissional, atendendo um currículo composto por disciplinas que os alunos deveriam aprender, sem mais vivenciar a experiência em escolas-laboratórios. Com isso, os cursos de licenciatura se encarregaram dos conteúdos culturais-



cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático, cumprindo apenas a didática, porque era exigência formal para ser considerado professor. Já a Pedagogia ficou marcada pelos dois modelos. Contudo, seu caráter pedagógico-didático, apequenou-se em conteúdo a ser ensinado aos alunos, quando na verdade deveria ser a base da teoria e da prática docente de qualidade (SAVIANI, 2009).

A Formação Inicial nesta época, ainda não era um critério obrigatório para o exercício docente, pois a formação do professor se dava em nível médio profissionalizante, nos cursos Normal e Magistério. Apenas no início do século XXI, que a formação em nível superior passou a ser exigida e ofertada em forma de programa e política pública para professores já atuantes em sala de aula. Deste período em diante os cursos de pedagogia e, mais tarde, as licenciaturas, começaram a expandir e atender um público maior de profissionais da área de educação.

Essa formação institucional em nível superior deu algumas garantias ao professor, inclusive na questão de valorização, melhorias na estruturação do plano de carreira, na qualidade do trabalho e consequentemente dos índices de avaliação escolar. Mas ainda apresentava problemas, recebendo crítica de diversos autores quanto ao seu “ligeiramento”, que acarreta na necessidade da formação continuada, e nem a LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, de 1996, satisfaz os anseios. Segundo Sheibe (2007, p.279),

Para o curso de pedagogia a lei estabeleceu, portanto, uma condição de bacharelado, desconsiderando que o mesmo já vinha formando professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Estabeleceu os institutos superiores de educação como local preferencial para a formação de todos profissionais da educação e os cursos normais superiores como formadores exclusivos dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, estabelecendo um modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais, desvinculada da produção do conhecimento.

A autora destaca que foi preciso um posicionamento por parte dos educadores, contra o modelo designado, pois este não condizia com os princípios de formação que vinham sendo articulados, os quais tinham como proposta, romper com o tradicional e integrar “teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico”. Nesse período, sugeriram uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação, com o foco na docência (SHEIBE, 2007, p.281).

Somente após a publicação de alguns pareceres, decretos e resoluções, que a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (instituída em janeiro de 2009, revogada e substituída pelo decreto nº 8752 de maio de 2016) trouxe para o

debate, um novo olhar sobre a formação inicial e continuada dos professores das redes públicas. Desde então, esta passou a ser discutida e incluída em programas e políticas públicas, até mesmo por estar associada aos índices de avaliação escolar (evasão, reprovação e aprovação), como fator de influência nos resultados destes índices.

Dentre os diversos motivos para justificar os índices negativos de uma instituição escolar, aparece lá, em pauta, a necessidade de formação de professores, como continuidade dos estudos. Ou seja, deu-se conta que a formação inicial (que diz respeito apenas à institucional e de graduação ou especialização) não garantia todos os saberes e competências que o cotidiano em sala de aula exige do profissional professor. E estas “faltas” na formação, acabavam por contribuir com o desinteresse dos alunos e consequentemente o abandono escolar.

### 3.2 DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA: A HISTÓRIA SEGUE O FLUXO

A partir de então, percebeu-se a importância de se pensar numa formação específica, que atenda à realidade do professor, no contexto onde o mesmo está inserido, e não somente de uma formação generalizada, ofertada para “cumprir tabela” ou restrita à implementação de alguma política pública educacional, o mais comum na maioria dos casos.

Na tentativa de recuperação de algum índice (evasão, recuperação e aprovação), a equipe gestora da escola, subentende-se aí (diretor, coordenador e conselho escolar), tende a adotar e implementar programas e políticas, como a salvação dos problemas. No entanto, esses “pacotes prontos”, embora tenham suas diversas vantagens e benefícios, nem sempre funcionam em casos muito específicos, até mesmo porque, na maioria destes casos, a busca de fato é o recurso financeiro e/ ou material que o mesmo trará para a escola.

Falta uma visão, uma análise, uma discussão sobre o papel do professor na implementação do programa/política, e a formação adequada para o mesmo executar ou acompanhar as ações dos programas/políticas e seus investimentos, o uso de seus recursos. A preocupação é única e exclusiva com a operacionalização, muitas vezes, sem monitoramento, na maioria das vezes, essas formações não dão nem tempo de fazer sentido e de ser refletida na prática do professor.

Essa “falta” de uma formação continuada, pensada e planejada a partir de dificuldades e realidades específicas de cada escola, influencia diretamente nos baixos índices de avaliação

das instituições. Por isso, a necessidade de se pensar numa Formação Continuada construída em seu contexto, que “caiba” em sua realidade própria, assim como defende Militão, sob a luz dos estudos de Paulo Freire sobre formação permanente, em seu artigo, quando cita as reflexões de alguns autores, como Imbernòn, sobre a formação de “pacotes prontos” que não traz nenhuma mudança efetiva ao processo de ensino e aprendizagem. A autora corrobora que se deve abandonar os modelos formativos, na maioria das vezes tecnocrático e mercantilistas, que não condizem com a realidade vivida pelos docentes, planejados apenas para atender aos aspectos quantitativos (MILITÃO, 2013).

Com a mobilização por parte dos professores e estudos de alguns teóricos, a Formação Continuada de Professores se tornou um dos assuntos mais discutidos no contexto educacional atual. Desde a década de 90, estudos vêm sendo realizados sobre este tema, levando em consideração a necessidade de atualização do professor e de reflexão sobre a prática em sala de aula, mesmo dando enfoque maior à primeira necessidade, a crítica desponha um novo modelo,

Os últimos 30 anos do século XX nos deixaram como herança significativos avanços na formação continuada; a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; a análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima às instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor-pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formação institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

A necessidade desse novo modelo de formação, justifica-se com argumentos sobre as mudanças nos contextos sociais e educacionais, ocorridas muito bruscamente nas últimas décadas, que deixaram muitas pessoas na ignorância. Todas essas mudanças (globalização, diversidade cultural, tecnologia, multiculturalismo) iniciaram junto com a formação continuada, aumentando as exigências no campo educacional e distorcendo os limites da função do professor (IMBERNÓN, 2010).

A partir de então, uma formação promovida sob a responsabilidade do Estado, para assim o professor em sala de aula possa atender às competências que lhe estão sendo exigidas no mundo moderno tecnológico e multicultural, tornou-se essencial. E quando se lê, sob a responsabilidade do Estado, entende-se aí que o Estado deve fornecer a base, cursos, recursos e instrumentos necessários, além de prever o tempo na carga horária, remunerando o professor e garantindo o tempo-espço (na escola) para as discussões e a formação.

Pensando que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e considerando a chegada das TIC's nas escolas, e fora destas também, devido ao avanço da globalização e da tecnologia, uma formação que atenda somente à questão da atualização e graduação, não é mais o bastante para atender às demandas do contexto escolar, no referente às funções do professor e à responsabilidade deste no resultado dos índices de monitoramento escolar (reprovação, evasão e aprovação). Para tanto, a formação continuada precisa ser pensada no âmago do espaço onde ocorre a aprendizagem e seus “entraves”, ou seja, a formação continuada precisa ser planejada e realizada partindo das necessidades reais e específicas do professor, daquilo que ele apresenta como oportunidade de reflexão, mudança, das dificuldades apresentadas e da resistência, com o objetivo de atender de fato, ao público direto, e com isso interferir na melhoria dos índices de monitoramento da qualidade da educação.

De acordo os dados do Fórum Estadual de Educação de Sergipe, o olhar da secretaria do Estado de Educação ainda está voltado para a formação inicial do professor, a nível de graduação e pós-graduação, buscando atender às Metas 15 e 16 do PNE:

A política educacional a ser definida para a década 2015/2025 deverá estabelecer não somente a universalização do quantitativo de docentes com ensino superior na área que atuam como também o alcance de 50% dos docentes que atuam na Educação Básica com curso de pós-graduação, lato ou *stricto sensu*. Logo, a formação continuada não pode ficar restrita aos cursos de aperfeiçoamento, deve haver uma expansão de oferta dos cursos de pós-graduação, principalmente a *stricto sensu* (SEED, 2015a, p.11).

Isso se confirma nas demais informações encontradas no site da Secretaria do Estado, que demonstram que os professores das escolas estaduais dispõem, com poucas variações (formação em uso das TIC's), apenas da formação continuada em formato de atualização, através dos programas que estão vigentes como Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR - O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade. Proinfo Integrado - O Proinfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação e-Proinfo - O e-Proinfo é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância. Gestar II - O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos

professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores - A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos (SEED, 2015b). Para uma eficácia no processo, a formação continuada precisa ir além desse formato que vem sendo reproduzido para atender à lei. Segundo, Militão e Leite (2013, p.03):

De modo geral, os programas de formação continuada têm sido implantados a partir do olhar dos gestores municipais e/ou estaduais desconsiderando, dessa forma, as reais necessidades formativas dos professores. Neste sentido, torna-se necessário que haja uma ressignificação da formação continuada, considerando os saberes e necessidades docentes, bem como o papel dos gestores escolares em propiciar espaços de formação no interior da escola. Observa-se que muitos dos programas de formação continuada acabaram por adquirir caráter mais compensatório do que propriamente de atualização.

O professor precisa ser ouvido, atendido e orientado. Ele precisa compartilhar ações, ideias, experiências e encontrar significado nos debates e na aplicabilidade dos conteúdos em sua sala de aula; coerência entre a formação e seu contexto de atuação profissional. E estes momentos precisam ser organizados e proporcionados pelo coordenador. Para tanto, faz-se necessário também, uma formação adequada para tal função, porque quando o coordenador, consciente de sua função, elabora e promove cursos, encontros, grupos de estudo para sua equipe de professores, a formação torna-se mais interessante e objetiva, sem falar na aplicabilidade do que é analisado, discutido e produzido como melhoria para o resultado do seu trabalho, contribuindo para o papel do professor como autor e ator de sua formação profissional.

O coordenador pedagógico, em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores. Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual. O conteúdo e a metodologia para essas formações devem ser continuamente avaliados e revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. Essa formação deve ser tratada como a construção de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p.95).

Por isso, o atendimento à essa meta, não é o bastante para a melhoria dos índices de avaliação educacional, é necessário um “olhar” para o âmbito das escolas, uma política de formação de coordenadores que possam se responsabilizar e promover a formação de sua

equipe de professores, conforme a demanda de seu contexto escolar, ofertada com regularidade, pelo coordenador da escola, como deveria ser, segundo consta no item IX do Capítulo III, Art. 16 do Regimento Escolar (documento padrão nas escolas do Estado), que fala das atribuições que competem à Coordenadoria de Ensino, que deixa claro, dentre outras, que é de responsabilidade do coordenador, “promover cursos de atualização para o corpo docente da escola”. E este é o modelo que poderia ser o mais eficaz para atender às necessidades reais do grupo de professores de cada escola, proporcionando melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, ao mesmo tempo que promove sua formação profissional,

Formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa das práxis, já que a experiência prática possui uma teoria implícita ou explícita, que a fundamenta. Algo ou alguém oferece instrumentos que permitem analisar essa prática. O professor pondera as diferentes opções de mudança nessa análise e opta por não mudar ou por escolher uma determinada solução que planeja na ação, e é essa solução que leva a cabo e que a interioriza em seu processo de desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2010, p. 37).

Esta citação define perfeitamente como o modelo de formação que nesse trabalho aparece conceituado como Formação Continuada de Professores em Serviço diferencia-se na prática da Formação Continuada. Mas quais seriam mesmo essas diferenças? Por que elegemos o primeiro conceito? Vamos responder essas questões com base em alguns estudos de dissertações escolhidas do banco de dados como: Mantovonini (2009), Prazeres (2007), Palliares (2010) e Penteado (2013).

### 3.2.1 Formação Continuada de Professores em Serviço: no caminho certo!

Ao longo do tempo, e acreditamos ser devido aos debates generalizantes e ideais incorporadas, a Formação Continuada de Professores acabou abrangendo diversos tipos de atividades, inclusive de políticas públicas, e os cursos em pacotes prontos, que não cabem nessa proposta. O Decreto nº 8752 de 2016, já traz no item VI do Art. 11 o termo “curso” de formação continuada, e no Art. 12 que trata dos programas e ações integradas, no item IX, define-se que a formação continuada será no contexto dos pactos nacionais. A partir dessa constatação, vemos que alguns autores incluíram no conceito “formação continuada”, toda espécie de curso, capacitação, especialização, que o professor realiza ao longo de sua carreira conforme sua necessidade, condições e/ ou oferta. O termo formação, em alguns trabalhos aparece também

como “capacitação” ou “educação”.

No caso de Mantovanini (2009), ela busca fazer essa diferenciação dos conceitos. Mantovanini cita Marin (1995) dissertando que a autora considera os termos educação permanente, educação continuada e formação contínua como similares, destacando que a educação continuada é a mais ampla, abrangendo não somente a ideia de um investimento pessoal subjetivo, mas cursos, aperfeiçoamentos, programas, treinamentos, incluindo a formação em serviço, tudo num único “pacote”. Porém, Mantovanini (2009) partilha do conceito de formação contínua, que no seu trabalho, melhor se aproxima do que denominamos Formação Continuada em Serviço,

Outros autores definem a formação contínua como aquela formação que acontecerá permanentemente no decorrer da vida do profissional, formação esta que se associa ao repertório cultural, às vivências, experiências de vida que ele terá. Esses três fatores se inter-relacionam e recebem influência dos contextos sociopolíticos, econômicos e culturais. Todos eles contribuem com o desenvolvimento do percurso profissional e de vida dos professores (MANTOVANINI, 2009, p. 79).

Mantovanini (2009) defende essa ideia respaldada na opinião de Fusari (2008), sobre a importância de se ouvir os professores, suas experiências e expectativas, oportunizando momentos de trocas e discussões que ajude a superar as dificuldades. Na mesma linha, segue Prazeres (2007), quando faz uma crítica contra essa generalização do conceito de formação continuada, salientando que as Secretarias têm investido muito recurso em iniciativa de todo tipo de nomenclaturas: reciclagem, treinamento, atualização, por servir a um modelo de sociedade capitalista. Prazeres (2007), assim como pontuamos neste trabalho, critica também a relação que fazem do fracasso escolar com o trabalho do professor, sem um comprometimento real das políticas educacionais com uma formação desse profissional.

No estudo feito por Penteado (2013) traz uma definição sobre a Formação Continuada em Serviço, a autora parafraseia Thurler (2002) para afirmar que essa formação vem para romper com a colcha de retalhos da Formação Continuada (adjetiva e clássica), que por não estar relacionada com o projeto pedagógico da escola e não dialogar com a realidade dos professores, acaba por provocar resistência e descaso por parte dos docentes aos encontros formativos.

Para promover uma formação articulada com a identidade organizacional da escola, seu contexto social, seu projeto pedagógico e que trate das dificuldades específicas do processo de ensino e aprendizagem vivido por seus atores (professores e alunos), é necessário que esta seja planejada por quem conhece esse cenário, um profissional com base político-pedagógica, que

possa mediar o estudo teórico com análise sobre a prática e orientar o planejamento. A este perfil, cabe perfeitamente o coordenador pedagógico.

É a atuação do coordenador pedagógico que respalda e valida a formação continuada em serviço, segundo uma análise pessoal, pautada no artigo 64º da LDB, no artigo 2º da Resolução CNE/CBE 03/97, que fixa as diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério de Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e nos regulamentos escolares quando tratam das funções de cada profissional da escola. Porque o planejar, o conceber, precisa ficar a cargo do grupo de professores, com autonomia para tal, exercitando sua competência de pesquisador, orientado por um coordenador que venha a organizar o processo, gerir o debate, compartilhar as experiências e acompanhar os resultados. Uma definição completa de Formação Continuada de Professores em Serviço, que se encaixe sem falhas, na perspectiva que defendemos, deve de citar o coordenador pedagógico como sujeito responsável pela proposta.

Silva (2015, p. 110) em seu trabalho apresenta uma definição que ajuda a entender um pouco mais as diferenças entre o conceito e porque não adotamos o de Formação Continuada,

Esse uso de formação continuada como forma de “adaptação” e “aplicação” das competências esperadas pelo mercado vem na contramão da formação humanizadora do profissional professor. Os apelos e discursos sobre os saberes que emergem da prática com a consequente valorização da socialização profissional, ao invés de uma elevação da docência, parecem afirmar a destituição de seu caráter intelectual.

Este argumento bastaria para justificarmos o porquê de Formação Continuada de Professores em Serviço como conceito escolhido. Mas concluiremos trazendo uma definição simples e direta de Palliars quando declara, ao parafrasear Kramer: “utilizarei formação em serviço, porque trata-se de profissionais em formação no seu lugar de trabalho.” (KRAMER, 2008, APUD PALLIARES, 2010, p. 36). À esta definição, acrescentamos: “[..., porque se trata de profissionais em formação no seu lugar de trabalho, em encontros formativos organizados por um coordenador pedagógico, com a formação requerida para a função.”



## **4 O SUJEITO: O COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Aprender a “ver” o coordenador pedagógico foi uma das principais aprendizagens proporcionada por essa pesquisa. Defender que o Coordenador precisa ser um Formador de professores ou pelo menos ter perfil para, não anula todas suas outras responsabilidades, muito pelo contrário. Esta é apenas uma das diversas atribuições que este profissional precisa desenvolver no contexto escolar. Através de leituras de teóricos como Franco (2016), compreendemos que os coordenadores enfrentam conflitos e dificuldades para alcançar esse propósito. Por meio da pesquisa-ação, a autora constrói um conhecimento real, próximo, próprio e concreto, na prática da ação coletiva e transformadora, permitindo-nos conhecer e comprovar essas dificuldades vividas por coordenadores pedagógicos também em outros lugares do país.

Um olhar antes empírico, carregado de idealizações, agora embutido de ciência, modificou completamente nossa visão sobre este profissional. Ao longo de sua produção, dos estudos e orientações, o objetivo foi redirecionado para retratar uma realidade, no intuito de contribuir para a transformação positiva desta, reconhecendo que para desenvolver um perfil de formador, requer considerar todos os papéis outros atribuídos ao coordenador, e a realização destes não depende única e exclusivamente de seus esforços. Assim como, para garantir a formação continuada de professores em serviço é preciso toda uma mudança na estrutura e organização do sistema.

É inquestionável a importância desse sujeito no processo educativo. O coordenador atua em todo tipo de atividade pedagógica: adaptação de currículo, elaboração de projetos, comunicação com a comunidade, formação de parcerias, planejamento de aulas, análise de recursos e possibilidades, acompanhamento de resultados, avaliação da aprendizagem e monitoramento de metas, coparticipação na vida escolar dos alunos e orientações aos professores sobre didática metodologia. Por isso, insistimos em destacar a necessidade do coordenador ser o responsável em proporcionar a formação continuada àqueles que fazem parte de sua equipe de trabalho. Todas essas atividades na prática, têm uma única direção, como afirma Franco (2008, p. 3) “O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, compreensão e transformação das práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis”.

O coordenador pedagógico tem uma visão holística do contexto escolar, e embora não conheça especificamente sobre uma determinada área disciplinar, por ser pedagogo, ele tem

conhecimento em didática e metodologia que são bases para colaborar com o ensino de qualquer conteúdo. Essa colaboração pode ser feita nos encontros de formação continuada em serviço, nos quais o professor é estimulado a refletir sobre sua prática e agir a partir dessa reflexão. Não é exatamente sobre um conteúdo específico de uma área que o coordenador irá abordar, seu foco é a didática, o modo de ensinar, o como fazer. É o aprimoramento das estratégias de ensino que garante ao professor o seu desenvolvimento profissional.

#### 4.1 CAMINHANDO PARA CONSTRUIR UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

“Cabe ao coordenador ajudá-los a superar esses obstáculos e encontrar as saídas mais adequadas para cada desafio. Isso porque só há uma mudança real quando os docentes encontram soluções para as situações- problema que enfrentam na sala de aula. **No futuro, haverá mais demanda de coordenadores que contribuam para o diagnóstico de problemas, em conjunto com suas equipes, do que solucionadores externos. Mudanças profundas só acontecerão quando a formação deixar de ser um processo de atualização, feito de cima para baixo, e se converter em um verdadeiro processo de aprendizagem**” (IMBERNÓN, 2011, em entrevista à revista Gestão Escolar, 01 de jul.) (grifo nosso).

Quando estudamos a história da Educação Brasileira, podemos perceber que ela vai sendo delineada, segundo o cenário político, social e econômico, como instrumento de formação do perfil de um cidadão, que corresponda a perspectiva que esse conjunto de fatores desenha. A estrutura escolar, os métodos e os currículos são pensados para esta formação, ajustados à época. E a escolha do quadro de profissionais, não foge a essa regra. Foi assim com o professor e também com o surgimento da função do coordenador pedagógico.

Segundo Domingues (2014) por muito tempo as atividades relativas à coordenação pedagógica foram exercidas por vários profissionais (inspetores, supervisores, diretores, professores). Mas esse é apenas um dos prováveis motivos para esta ainda ser uma profissão em construção. Porque não foi só essa indefinição de qual profissional deveria exercer a função de coordenador, que influenciou na distorção de uma identidade desse profissional. São várias as problemáticas na trajetória histórica do Coordenador Pedagógico.

A exemplo disso, Santana (2011) fala sobre o objetivo para o qual a função foi criada. Justamente pela educação ser vista como um processo-meio para a formação de “um tipo” determinado de cidadão, o controle desse processo de formação e dos sujeitos (professores) responsáveis era fundamental para se alcançar esse objetivo e portanto, era essa a atribuição principal do coordenador, quando surgiu nesse contexto histórico, como supervisor do trabalho

do professor, para vigiar, fiscalizar e controlar.

Venas (2012) traz um resumo bem qualificado sobre os aspectos históricos que interferiram na constituição da função de coordenadoria pedagógica, fazendo uma retrospectiva desde a época da Ditadura até os anos 1990. O autor cita a criação do curso de Pedagogia em licenciatura e bacharelado, relacionando às funções de docente e coordenador, respectivamente, falando sobre a hierarquia entre estas como uma das causas dos conflitos nessas relações.

Em continuidade, ele afirma que o perfil do coordenador foi se delimitando ao longo de sua prática, e em 1969, essa especificidade foi definida no Parecer nº 252 da CFE. “Apesar da constatação que fazemos em relação ao papel desenvolvido pelo supervisor pedagógico, a função deste profissional encontrava-se amparada na lei no. 5.692/71; assim sendo, sua atuação era regulamentada e o seu papel definido em lei.” (VENAS, 2012, p.5).

Durante a década de 1980, com o movimento da “Diretas já” e a crise econômica, o Banco Mundial interferiu nas políticas para a educação, trazendo novos conceitos e orientações para o Ministério da Educação e Cultura – (MEC) e Secretaria, de forma que, o perfil de supervisor já não atendia aos interesses da macro política, pois esta desenhava nesse momento da história, um profissional responsável pela qualidade da educação do processo de aprendizagem dos alunos (VENAS, 2012).

A partir de então, surge a nomenclatura “coordenação pedagógica”. Nota-se a coincidência de que, na mesma década de 1990, os dois assuntos entram em questão, a formação continuada e a necessidade de se ter no âmbito escolar, um profissional para tratar das questões pedagógicas.

Sujeito e Processo como aqui determinados, surgem juntos enquanto necessidade no espaço escolar, porém desconexos, desconectados, com pouco diálogo, poderíamos dizer. Essa relação que se inicia com tanta fragilidade, interfere no funcionamento da escola, na aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento profissional dos professores, no ensino e no contexto social (local).

De acordo com Saviani (1999), a ideia da Coordenação Pedagógica surgiu em meados da década de 1960, no cenário da educação brasileira, com o objetivo de realizar um acompanhamento mais sistemático do trabalho desenvolvido nos espaços escolares, na figura de especialistas da educação (apud Pires, 2014, p.26).

Para dissertar sobre esse Coordenador Pedagógico, vamos nos fundamentar na linha de pensamento de Franco (2005, 2016), acrescentando contribuições de Imbernón (2010), Saviani

(1996), Arribas (2008), Reali e Misukami (1996), Placco e Almeida (2005), que defendem em suas teorias o perfil de coordenador-formador que precisamos desenvolver no âmbito educacional, para realizar a formação continuada dos professores em serviço, e trazer algumas reflexões de pesquisadores sobre temáticas aproximadas, como Domingues (2014), Molla (2013).

#### 4.2 OS PERCALÇOS DA CAMINHADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO ESPAÇO ESCOLAR

As primeiras mudanças importantes, destacadas sobre a função do Coordenador Pedagógico foi a registrada na LDB. O artigo 64 da Lei 9.364/96 define que,

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CEB 03/97 trata sobre os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, dispõe que:

Art. 2º Integram a carreira do Magistério dos Sistemas de Ensino Público os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. O parágrafo 1º do artigo 4º da mesma Resolução estabelece: § 1º. O exercício das demais atividades de magistério de que trata o artigo 2º desta Resolução exige como qualificação mínima a graduação em Pedagogia ou pós-graduação, nos termos do artigo 64 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Defendida e definida na Lei, com exigência inclusive de formação inicial, a coordenação pedagógica passou a adotar um novo perfil de orientação e colaboração para o trabalho do professor e das ações pedagógicas previstas no PPP (Projeto Político Pedagógico), funcionando como uma função de meio na hierarquia escolar, pois a mesma se posiciona entre a gestão (direção) e os docentes, e ao mesmo tempo, com perfil de “permeio” porque para promover essa comunicação, é necessário se articular com todo o contexto escolar (inclusive da comunidade local). E as vezes, em algumas realidades, suas articulações transcendem o espaço da escola em busca de parcerias.

Fazendo parte da gestão da escola, o coordenador pedagógico, além de subsidiar a direção na realização de reuniões periódicas para compartilharem informações e conhecimentos acerca do processo educativo, deverá contribuir para criar um ambiente favorável às relações interpessoais da equipe percebendo a escola como um espaço coletivo, formado por um conjunto de pessoas com os mais variados papéis, que se direcionam a contribuir para a promoção da educação dos cidadãos (MOLLA, 2013, p.41).

Não cabe mais no contexto atual, o perfil do coordenador supervisor com autoridade para controlar os professores ou fiscalizar as questões administrativas da escola. Esse conceito não atende mais à realidade das escolas e dos professores, principalmente no que está em questão: a formação continuada dos professores em serviço. Os requisitos exigidos em lei para um profissional em educação assumir essa função (deixa-se claro que não é um cargo), já não são os mesmos, pois além da formação inicial ser em Pedagogia, há também a condição de ter experiência em docência. Ou seja, o “assumir” coordenador pedagógico envolve ter experiência com seu objeto de trabalho: o autor do processo de ensino e aprendizagem. Assim o coordenador torna-se sujeito da formação continuada desse autor, atento às necessidades que um professor tem para as melhorias do seu trabalho em sala de aula e de como mediar isso.

A reconfiguração dos processos de formação profissional surge no centro das inquietações dos diferentes sujeitos que atuam na área educacional. Dentre eles, o coordenador pedagógico. Entendemos que a questão principal está direcionada não apenas ao fato da necessidade da melhoria das práticas formativas, mas como poderíamos realizá-las de forma diferente e significativa (ARRIBAS, 2008, p. 42).

Segundo Arribas (2018), os coordenadores precisam ter consciência de seu papel para organizar esse espaço formativo e coletivo na escola. Ela usa o termo “educador intelectual” para definir o coordenador como aquele que promove o diálogo, a interlocução com o conhecimento e com as novas tendências tecnológicas da educação, visto que o conhecimento não é estático, esse coordenador precisa ter o compromisso com sua própria formação, mantendo-se atualizado.

Um coordenador, sem formação inicial em Pedagogia e sem capacitação técnica para assumir a função, dificilmente conseguirá promover a formação continuada numa perspectiva reflexiva, a partir da prática e das necessidades do professor em serviço, incorrendo no erro de cumprir apenas suas atribuições mais burocráticas, ou em alguns raros casos, fazendo a formação no modo “cumprir tabela”, como questiona ARRIBAS (2008).

Salientamos que o modelo de formação continuada que visa à simples transmissão de propostas elaboradas por técnicos das diversas instâncias e que, por sua vez, não se cansam de colocar o professor como elemento passivo diante de sua própria ação docente, não corresponde à construção de um pensamento autônomo.

Reali e Misukami (1996, p.150), também fazem uma crítica a esse formato de formação, denominando-a de “clássica”, ou seja, quando a formação é concebida por um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc.) e realizada em espaços tradicionalmente considerados como privilegiados na produção de conhecimento. As autoras defendem a importância de realizar um trabalho de reflexividade sobre as práticas docentes, tendo a escola como seu “*locus*”.

Para isso ocorrer, é necessário um investimento também na formação do coordenador pedagógico, que por ser vista como um cargo em algumas localidades, não somente uma função, muitas vezes é assumida por consequência, vocação ou indicação, e ao se ver na obrigação de atender a demanda, o profissional acaba recorrendo a uma auto formação. Domingues (2009) traz essa conclusão a partir da pesquisa de sua tese, realizada com coordenadores de um município de São Paulo.

A busca pessoal foi um dos primeiros elementos apontados pelas coordenadoras como tendo caráter formativo. Essa projeção normalmente está associada às demandas dessa atividade e está relacionada às tentativas de ação profissional, aos acertos e aos erros. Na fala das coordenadoras, conforme organizadas no quadro anterior, essa tendência aparece assim: ‘aprendi na prática’, ‘foi uma construção empírica’, ‘foi observando, estudando’. Esses depoimentos evidenciam o investimento de tempo, energia e dinheiro na intenção de exercer bem a função. Apontam também para uma ineficácia da formação inicial e uma falta de investimento do poder público na formação desses profissionais (DOMINGUES, 2009, p.93).

Percebe-se um esforço próprio e não financiado, direcionado pelo coordenador, que vai se formando na prática, no acontecer de sua função, isso denuncia uma fragilidade no processo de formação inicial desse profissional, podendo acarretar em entraves para a formação do professor. Sendo dessa forma, a transformação precisa ocorrer em forma de teia, de ciclo, de interlocuções.

Além dessa questão da formação inicial para desenvolver sua função, outra dificuldade enfrentada pelo coordenador, muitas vezes a parte mais delicada do trabalho, é conquistar seu espaço e atuar no coletivo. Não somente os aspectos históricos já citados aqui, a rotina e a

estrutura do quadro funcional, nem sempre colaboram com essa conquista, pois limita a atuação do coordenador, fragilizando sua relação com os professores.

A própria escola como *locus* da formação é uma instituição social e política sujeita à interferências externas como políticas públicas, avaliações externas, cobranças da sociedade, imposições hierárquicas, mudanças de perspectivas e teorias que orientam seu Projeto Político Pedagógico – (PPP). Além destes, há a vulnerabilidade daqueles que ocupam os cargos da gestão, como outro fator de interferência direta na relação do coordenador-formador e sua equipe de professores.

[...] sabemos que nossas escolas públicas não têm recursos suficientes causando alguns impasses que interferem brutalmente na efetivação do trabalho pedagógico, e com certeza, no trabalho do coordenador. Segundo Vasconcellos (2006) são vários os impasses, a sobrecarga de trabalho dos educadores, preocupação com sobrevivência, em função dos baixos salários (não sobra tempo para estudar, planejar as aulas, pesquisar, enfim, pensar em mudanças); falta de espaço de trabalho coletivo [...] na escola; rotatividade da equipe educativa escolar; cobranças burocráticas [...]; pressão dos órgãos centrais; (des)organização administrativa, entre outras (BORSSOI, 2008, p.6).

A autora afirma que esses fatores não podem servir de desculpa para não realizar o trabalho. É importante o professor reconhecer no coordenador pedagógico, o parceiro para contribuir com o seu desenvolvimento profissional apesar desses entraves. É sua forma de atuar e conduzir o processo de formação desse professor nos momentos de socialização profissional, além de acompanhar as ações pedagógicas do PPP, que irão determinar o espaço e cultivar a confiança do professor nesse suporte pedagógico.

Muitos coordenadores ainda estão distantes desse ideal, por vezes esse profissional fica voltado para atividades administrativas por causa da organização escolar e outras vezes por falta de clareza sobre sua própria função e falta de conhecimento nesse quesito também, por parte dos outros atores (gestores, secretários, professores, etc.). Nestes casos, o coordenador pedagógico não desenvolve essa atribuição formadora como está definida em regimento e outros documentos oficiais.

A este respeito podemos dizer que é um profissional faz tudo, que resolve qualquer problema da instituição escolar, mesmo não sendo algumas atribuições de sua competência. E muitos na instituição escolar, também por não saber o real papel do coordenador pedagógico, acreditam que só enviar qualquer problema para o mesmo que este o resolverá (SILVA; SANTOS, 2016, p.02).

Silva e Santos (2016, p.11) descrevem bem esse desvio de função do coordenador num

capítulo de sua monografia. As autoras chegam a usar os termos “inúmeras e infindáveis” para caracterizar as funções (outras) que são atribuídas ao coordenador pedagógico, como crítica para a situação de indefinição de uma identidade profissional, que se torna urgente no contexto atual.

#### 4.2.1 Coordenador-Formador: o caminho a se seguir

O coordenador precisa ser um profissional formado e em constante atualização para assim poder proporcionar ao docente uma formação reflexiva, conforme o que defendemos no capítulo anterior. O coordenador formador precisaria ser também o articulador entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, colocando-se como corresponsável pelo resultado dos indicadores de avaliação da escola.

Placco e Almeida (2001) trazem essas características como categorias da ação coordenadora, definindo-a como: articuladora, formadora e transformadora. Em um projeto para Classes de Aceleração, os autores constataram que o Coordenador articulava as ações de capacitação dos professores com as demais ações da escola, atuava como formador nas reuniões, trabalhando os problemas específicos vivenciados pelos professores em sua rotina e assim colaborava para a transformação da postura do professor (PLACCO; ALMEIDA, 2001, p.12).

O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir do professor. Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar sua prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta inovadora e para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões (ORSOLON, 2001, p.22).

Esse perfil de Coordenador-Formador descrito na fala de Orsolon tem a formação continuada como o núcleo de sua ação pedagógica e espaço de motivação para a transformação e a mudança por parte dos professores. Embora não apareçam em destaque nesse trabalho, devido ao curto tempo disponibilizado para a realização de um projeto de pesquisa *scrito sensu* e a formação de um professor- pesquisador, os professores também são uma das peças importantes nessa relação do Coordenador com a Formação Continuada em Serviço. Abortado inicialmente nessa proposta, pretendemos trazê-los para essa discussão num próximo trabalho de pesquisa-ação, no qual poderemos propor um projeto de formação continuada em serviço, para darmos continuidade a essa pesquisa.



A formação na escola ganha sentido por ser nela onde se desenvolve o currículo de formação do aluno; é onde as dificuldades de ensino e de aprendizagem manifestam-se. Na escola são mobilizados saberes, tradições e conhecimentos científicos e pedagógicos, tudo isso permeado pela prática. Ela ainda favorece a troca de experiência, que representa a partilha de saberes, e promove o caminho para a produção de conhecimentos reflexivos e pertinentes à atuação dos professores (DOMINGUES, 2014, p. 14).

Esse pequeno trecho do livro de Domingues (2014) resume o que defendemos enquanto função principal do coordenador pedagógico, promover formação continuada dos professores em serviço, na escola, com o propósito de produzir conhecimento através da reflexão sobre a prática.

Souza (2001, p.27) de forma mais direta, afirma que a formação continuada do professor é a função que o coordenador deve de fato enfrentar na escola. O termo “enfrentar” traz consigo a ideia de desafiar, confrontar, superar, combater, verbos quais no contexto aqui discutido, podem ser complementados com realidade, entraves, barreiras, resistência. Devido a, no início da história, o coordenador ter aparecido para substituir a função do supervisor, cujo dentre suas atribuições, fazia o controle da atividade docente, isso trouxe para os dias atuais, uma visão deturpada da função do coordenador pedagógico, e esta é a primeira barreira a ser superada.

Estabelecer uma parceria com o professor é importante para diminuir a fragmentação do trabalho na escola e facilitar o alcance das metas. Em parceria, professor e coordenador aprendem juntos, se complementam e ampliam sua visão de sala de aula, dando sentido a atuação de cada um (ORSOLON, 2001). É possível combater essa resistência cultivada no professor historicamente, por propostas de formações desconexas da sua realidade, por meio da conquista e do estabelecimento dessa parceria.

Quando o coordenador pedagógico atua como formador, ele desafia uma realidade, promove a mudança e confronta diversos entraves (desde estrutura, material e recuso ao reconhecimento de “seu lugar” no contexto escolar), afinal, buscar a transformação, na medida em que transforma a si mesmo, não é tão fácil. Não basta contar com a confiança do professor. O coordenador precisa organizar uma proposta de formação continuada que se encaixe no espaço-tempo da escola em que atua e esse espaço-tempo precisa oportunizar aos professores uma experiência de socialização profissional, conceito que vamos discutir mais à frente.

Para promover a formação continuada de professores em serviço, tendo a escola como *locus*, o coordenador precisa planejar a socialização segundo as necessidades dos professores, preparar material teórico e didático, acompanhar o professor em sala de aula e apresentar

devolutivas do desempenho desse professor. Essa relação tem etapas que precisam ser respeitadas, segundo Souza (2001) há um tempo para os coordenadores falarem sobre os erros, questionar as faltas, expor as dificuldades, avaliar o conhecimento. Normalmente, essas posturas se tornam possíveis após a consolidação do vínculo.

Defendemos aqui que o Coordenador-Formador só é possível “ser” num espaço de Formação Continuada de Professores em Serviço e essa formação só é possível “acontecer” através do Coordenador-Formador. Talvez aí, nessa corresponsabilidade, o dilema da relação com o professor, a questão de ainda não ter uma identidade definida, esclarecida e reconhecida no âmbito da escola e até mesmo em documentos que regulam as funções, possivelmente, é de onde se origina a teia de entraves da formação continuada.

A atuação do Coordenador Pedagógico está submetida numa hierarquia, ao trabalho do Gestor/ Diretor da escola, e se este não tem conhecimento sobre a função desse profissional, ele pode não considerar a Formação Continuada como responsabilidade do coordenador pedagógico, requerendo apenas obrigações administrativas, controlando sua ação e condicionando-a às necessidades corriqueiras da escola. “O fato é que nem todos os envolvidos no processo educativo formal (diretor, professores, pais, as secretárias e o próprio coordenador) têm clareza sobre as tarefas primordiais deste profissional.” (SOUZA; SEIXAS; MARQUES, 2013, p.44). De acordo com as autoras, o coordenador que não consegue realizar sua função de formador, se sente frustrado em relação à sua atuação.

Nem tudo que ocorre na escola é de caráter pedagógico. Os trabalhos precisam acontecer de forma interligada para o processo educativo ter alcance além da sala de aula, revelando-se assim, o currículo nas ações de todos os profissionais da escola, no entanto, não se deve perder o olhar sobre os aspectos específicos e as prioridades. Neste caso, o aluno e o conhecimento devem ser foco das reflexões do coordenador, para o planejamento de ações que articule a teoria com a prática do professor e seus contextos, na busca de um ensino de qualidade (DOMINGUES, 2014).

Nessa perspectiva, o Coordenador Pedagógico é o líder do processo de Formação Continuada, a Formação Continuada é a oportunidade da prática de Socialização Profissional do Professor, e a Escola é o *locus* desse fenômeno. Assim também afirma Silva e Santos (2016): “O coordenador pedagógico tem papel importante para transformar a escola num espaço de formação de cidadãos. Além de tudo pode promover mudanças, pois contribui de forma significativa para formação e informação dos docentes.”

Mas para tornar isso possível, muitos são os obstáculos. A postura do coordenador é uma

característica decisiva para a realização da formação continuada, porque devido sua trajetória histórica, ele ainda é um profissional “temido” pelo professor e impedido de presenciar o ensino em sala de aula. A resistência é muito grande, pois a maioria dos professores ainda acreditam que o coordenador é um fiscalizador de sua prática.

[...] ainda hoje, para muitos dos atores escolares, a função do coordenador é mal compreendida, e em alguns casos ela é vista como algo ruim, no qual o coordenador é simplesmente um fiscalizador da atuação do professor. E, apesar da legislação atual e principalmente das diretrizes curriculares nacionais de 2005, este profissional ainda está construindo sua identidade (OLIVEIRA, 2010, p.11).

Desmistificar essa situação, mudar essa visão e conquistar a confiança dos colegas da equipe escolar é primordial para o coordenador conseguir acompanhar todo processo educativo e intervir pedagogicamente. “O coordenador é um agente de transformação no ambiente escolar. Ele deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior dessa instituição.” (SOUZA; SEIXAS; MARQUES, 2013, p.45). Uma boa relação interpessoal é “ponto-chave” para a participação dos professores nos encontros formativos e o envolvimento destes, nas propostas pedagógicas.

Ou seja, segundo Sousa (2010), a forma de atuar do Coordenador Pedagógico é fator definitivo para a construção da sua identidade profissional e para a consolidação do perfil de coordenação, o qual se espera atualmente para o processo educativo no espaço escolar. Ele precisa direcionar seu olhar na relação entre professor e aluno, e ajudar os professores a construírem seu conhecimento, no exercício contínuo de reflexão sobre suas práxis. Por isso o perfil atual exige um coordenador- formador, que planeje atividades voltadas para a qualificação continuada dos professores, promovendo transformações na aprendizagem dos alunos, no ensino do professor e no cotidiano da escola. O perfil de coordenador-formador é aquele que sabe ouvir, olhar e falar com a comunidade escolar, articulando o diálogo entre as partes.

## 5 O PROPÓSITO DESSE CAMINHAR

O objetivo maior desta pesquisa é analisar, através do posicionamento dos coordenadores pedagógicos, como se dá sua relação com a formação continuada dos professores em serviço, em escolas do Estado de Sergipe.

Os objetivos específicos, aos quais atendem cada um dos métodos escolhidos para ir à campo, são:

- a) Pesquisar em documentos oficiais, as especificações das atribuições do coordenador pedagógico nas escolas da rede estadual de Sergipe, e qual a concepção de formação continuada que o Estado defende.
- b) Analisar a concepção constituída pelos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada dos professores em serviço.
- c) Descrever a relação entre o coordenador pedagógico e o fazer da formação continuada de professores em serviço.

### 5.1 COMO DAR PASSOS NUM LUGAR TÃO TORTUOSO?

Para levantar os dados do primeiro objetivo específico, está claro que vamos fazer uma análise documental. Conhecer como a função de coordenador está regulamentada e descrita nos documentos oficiais, ajudará no embasamento da análise dos dados, assim também como identificar o tipo de formação continuada que está contemplada nas leis, proporcionará uma visão mais ampla quanto a relação do coordenador com esta. Em seguida, e na ordem aqui apresentada, realizamos uma entrevista semiestruturada para obter as informações que precisamos para alcançar o segundo objetivo. Como se trata de “concepção”, escolhemos um instrumento para o “ouvir” o coordenador. Por último, a observação participante para percebermos na prática, traços característicos da relação do sujeito com o processo, e assim, concluir sobre os dados.

#### 5.1.1 Sobre a caminhada

O “fazer pesquisa” requer, segundo Gatti (2012), uma posição bem definida de linha, teóricos, métodos e recursos. Se há uma inquietação, não basta que esta seja um incômodo

empírico, pois precisa ser uma percepção aguçada de “algo” a ser desvendado pela pesquisa. A partir de então, definir qual o problema que esse incômodo causa, quem fala, investiga e discute sobre as questões pertinentes a este problema e quais nuances esses estudos trazem. Depois, é necessário fazer um levantamento de dados que sirva para a geração de algum conhecimento, esses dados podem ser medidas precisas, análise de documentos, depoimentos, observações, entrevistas, entre outros.

A Educação é um fenômeno próprio do ser humano, caracterizado como um trabalho não-material, ou seja, aquele produzido através de ideias, símbolos, valores, conceitos, habilidades, atitudes, no qual o produto não se separa do ato de produção, a exemplo do ensino. É através desse trabalho não-material, e neste caso destacamos a Educação, que o homem produz o saber (SAVIANI, 1996). Portanto, pesquisar em Educação é relativo a estudar o ser humano, suas relações sociais e produções, implica que para gerar um conhecimento, não basta, e em alguns casos não cabe, uma pesquisa “estritamente experimental”, como cita Gatti (2012).

A Formação Continuada é tratada neste estudo como um processo que se dá por meio da intervenção do coordenador pedagógico, trazendo apenas este profissional como sujeito participante da pesquisa. Pensando no contexto das abordagens qualitativas a pesquisa participante é a que mais requer a participação dos sujeitos pesquisados (FAERMAM, 2014).

Por escolher falar de um problema envolvendo pessoas, saberes, realidades, relações, entraves e possibilidades, preferimos construir o conhecimento a partir da análise e da reflexão sobre o que os dados sinalizam de uma realidade, mensurando inclusive, o que talvez, sem ciência, fosse apenas constatações e inferências. Para tanto, selecionamos quais instrumentos seriam utilizados para ampliar nossa visão e escalar o caminho até os resultados. Afinal, segundo André (2013), na perspectiva das abordagens qualitativas, não necessariamente a definição do tipo que determina o rigor da metodologia empregada, e sim a descrição criteriosa de cada passo dado para se alcançar os objetivos, certificando-se de que todo cuidado foi tomado quanto a seleção dos sujeitos, elaboração dos instrumentos, procedimentos de coleta, análise e tratamento de dados. Isso aprova a ética do pesquisador, que expõe seu ponto de vista, dando espaço para o leitor fazer seu próprio julgamento.

A abordagem epistemológica e metodológica dessa pesquisa é a qualitativa. A pesquisa qualitativa tem como objetivo “identificar e analisar aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Essa a definição de objetivo se encaixa nesse contexto, visto que iremos desenvolver a pesquisa com base na dinâmica da relação entre os

coordenadores pedagógicos e os professores em serviço, no processo de desenvolvimento destes profissionais, afinal a abordagem qualitativa, segundo Minayo (2001 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

A importância da pesquisa qualitativa para a educação consiste na sua forma de fazer ciência. Na “visão qualitativa”, a “realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística” (ALVES, 1991, p. 55).

Sendo a Educação um campo aberto, amplo, em que seus processos (administrativo, gestão, formação, ensino, aprendizagem, avaliação, etc.) e ramificações (inclusiva, ambiental, tecnológica, etc.) se dão na interação entre sujeito e objeto, num contexto social, a pesquisa qualitativa enquanto método, com seu conjunto de materiais, ampliou a possibilidade de se fazer pesquisa e de se produzir conhecimento científico, visto que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GOLDENBERG, 1997, p. 34 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Todos os métodos dessa pesquisa apresentam dados que contribuem para sua característica exploratória e descritiva, proporcionando uma compreensão do cenário atual e de como ocorre o fenômeno em questão, partindo do ponto de vista dos seus sujeitos, os coordenadores pedagógicos, identificando com eles representam sua relação com a formação continuada do professor. Fazer a análise documental, para entender o que rege o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, nos permitiu fundamentar e respaldar a interpretação dos dados da entrevista e da observação.

“Dar voz” aos sujeitos dessa relação pode nos trazer informações até então silenciadas que responderam as questões dessa pesquisa. Para isso, fez-se necessário dar ênfase ao que foi verbalizado a partir das respostas da entrevista, de acordo Minayo (2010, p.261), “podem ser consideradas conversas com finalidade e se caracteriza pela sua forma de organização estruturada, combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”.

Na subjetividade das falas aparecem informações muitas vezes omitidas na escrita, porque esta é mais elaborada, planejada e menos espontânea. Uma das vantagens da abordagem qualitativa é justamente essa, utilizar de recursos diversos para trazer à tona aquilo que foi

“silenciado” na escrita, nos números, embora não anule a pesquisa documental, que foi o método utilizado para analisar qual o conceito de formação continuada e quem é esse profissional, o coordenador pedagógico. De acordo, Neves (1996),

[...], a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo (NEVES, 1996, p.01).

Quando tratamos de problemas de pesquisa em educação, nas quais as variáveis derivam de uma realidade socialmente construída e portanto elas são múltiplas, apenas o fazer estatístico e numérico não dá conta de expressar as descobertas. Não basta quantificar ou expor estatísticas, é preciso dissecar as variáveis, analisá-las com profundidade conforme aparecem no decorrer da pesquisa, sem que uma apuração venha a sobrepor a outra.

As duas abordagens (quantitativas e qualitativas) são necessárias, como ressalta Oliveira (2007, p. 40), “fazer pesquisa não é acumular dados e quantificá-los, mas analisar *causas e efeitos*, contextualizando-os no tempo e no espaço, dentro de uma concepção sistêmica.”. A autora ainda cita Milles (1979) para ratificar que nessa análise conjunta, os dados encontrados tendem a apresentar um resultado mais completo e global sobre o fenômeno pesquisado.

Podemos complementar a afirmação de Oliveira, com o destaque de Pereira e Queiros (2012, p. 69) quando dizem que “Há ainda uma corrente de pensadores que definem a pesquisa qualitativa e seus métodos de coleta e análise de dados como artifício apropriado para uma fase exploratória de pesquisa...”, o que se adequa a etapa desta pesquisa em questão, a qual faz parte de um projeto de pesquisa mais abrangente, que estando em fase de exploração e investigação, fizemos uso dos materiais qualitativos para levantar e analisar alguns dados prévios. Afinal,

A definição pela ferramenta mais apropriada no processo investigativo dependerá do objeto e dos objetivos da pesquisa em foco. Se pensarmos na utilização dessas ferramentas no circuito da pesquisa qualitativa, pode-se afirmar que todas trazem à tona elementos que escapam à clássica objetividade científica (FAERMAM, 2014, p.43).

A análise documental, entrevista semiestruturada e a observação participante foram os instrumentos adotados no desenvolvimento dessa pesquisa. Entende-se por análise documental a estratégia de “representar o conteúdo intelectual do documento, a fim de facilitar a consulta ou

a posterior recuperação.” (SERRES s.d., apud GUIMARÃES, 2009, p. 109). Os documentos selecionados atendem ao requisito de que “não receberam nenhum tratamento científico [...], a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, (OLIVEIRA, 2009, p. 69), como neste caso, regimentos escolares, editais de concurso, plano de carreira, plano nacional de educação, leis.

A análise documental ocorreu em 02 (duas) *etapas*. A primeira consistiu na análise de dados históricos sobre como se configurou a formação do profissional professor em serviço, buscando destacar nesse processo, o surgimento da figura do Coordenador Pedagógico, ao longo da História da Educação. Esta análise “busca a reconstrução crítica dos dados passados no intuito de obter indícios para projeções futuras” (PIMENTEL, 2001; RAIMUNDO, 2006, apud SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011), e seu resultado aparece na constituição da seção que trata da história da formação de professores no Brasil. Na segunda etapa usamos da análise dos documentos supramencionados para identificar como o objeto é tratado na legislação, como está conceituado e disposto, em comparação a sua prática no contexto real.

A entrevista semiestruturada foi baseada nos objetivos da pesquisa, organizada para responder as questões norteadoras.

Aprender a realizar entrevistas é algo que depende fundamentalmente da experiência no campo. Por mais que se saiba, hipoteticamente, aquilo que se está buscando, adquirir uma postura adequada à realização de entrevistas semiestruturadas, encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza (DUARTE, 2002, p. 08).

Entende-se por entrevista semiestruturada a técnica de mesclar a entrevista aberta com a entrevista estruturada, ou seja, “a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 1990/1991, apud MANZINI, 2004, p. 02). O roteiro da entrevista para essa pesquisa, foi elaborado mesclando perguntas abertas e fechadas.

O objetivo da entrevista semiestruturada, segundo Minayo (1999) é “obter informes contidos na fala dos atores sociais.”, através da interação entre pesquisador e entrevistados, de modo que esse consiga analisar os discursos por traz das falas e identificar detalhes que são ocultados na escrita, para melhor descrever seu problema de pesquisa. São etapas da entrevista



semidirigida: roteiro, contato inicial e observação, neste caso, sistemática. A entrevista, para Gerhardt e Silveira (2009, p.72),

constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação.

Fizemos o contato inicial por meio da Secretaria de Educação do Estado, por convite e apresentação da pesquisa, e assinatura do termo de consentimento. Adotamos os seguintes procedimentos durante a interação com os participantes desse estudo: entrevista semiestruturada, realizada individualmente para promover o debate e reflexão sobre algumas questões levantadas.

Os procedimentos adotados nessa pesquisa foram os seguintes: (1) estudo exploratório da produção de conhecimento sobre o tema, com destaque a formação continuada de professores em serviço e coordenação pedagógica; (2) levantamento de quantidade de coordenadores pedagógicos existentes dentro do sistema de ensino público estadual em diferentes regiões do Estado de Sergipe; (3) identificação do quantitativo de coordenadores pedagógicos existentes no sistema de ensino público estadual da região metropolitana de Aracaju (Aracaju, Barra dos Coqueiros, Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão); (4) identificação de documentos oficiais (regimento estadual do magistério, regimento escolar, editais de concurso público, com vagas destinadas à coordenação pedagógica estadual); (5) análise documental das fontes encontradas; (6) entrevista semiestruturada com os coordenadores pedagógicos estaduais em atividade no sistema de ensino público da região da grande Aracaju, segundo o critério de seleção; (7) observação de encontros formativos com os participantes da entrevista; (8) análise e discussão das informações coletadas com vistas a obtenção da qualificação e (9) apresentação de resultados da pesquisa.

Participaram desse estudo 10 (dez) professores em função de coordenação pedagógica, exclusivamente aqueles com admissão por concurso público estadual (como professor da educação básica) e em exercício efetivo na região da capital e da grande Aracaju – Sergipe. A definição da amostra foi intencional. A amostragem intencional de pesquisa, na abordagem qualitativa, tem como objetivo representar uma totalidade, de forma a validar a pesquisa, afinal, de acordo Fontanella, Ricas e Turato (2008, p. 18),

[...] a forma de constituição de um subconjunto supostamente representativo

do contexto sob investigação (isto é, da realidade empírica pesquisada) é um importante recurso de validação de estudos científicos, uma vez que os dados a serem trabalhados emergem fundamentalmente – embora parcialmente – dos elementos que compõem tal subconjunto.

Após a análise documental, elaboramos um roteiro a ser respondido na entrevista, durante a interação com os participantes desse estudo, com perguntas sobre função, legislação, formação). A entrevista foi realizada com os 10 (dez) coordenadores pedagógicos, sendo que as escolas foram escolhidas segundo o critério de maior número de alunos matriculados em 2016, sendo 02 (duas) em cada cidade da Grande Aracaju (Nossa Senhora do Socorro, Barra dos Coqueiros e São Cristóvão), somando 06 escolas, e 04 (quatro) na capital (Aracaju), que totalizam 10 (dez) unidades escolares participantes da pesquisa.

O resultado da entrevista nos permitiu traçar um perfil desses profissionais, identificar qual percepção esses têm sobre sua função, qual sua formação inicial, o que entendem sobre formação continuada, se esta ocorre ou não na escola em que atua e quais dificuldades enfrentam nessa relação. Para complementar os dados da pesquisa realizamos a observação desse grupo de coordenadores pedagógicos participando de encontros formativos, organizados pela equipe técnica do SEF – Serviço de Ensino Fundamental, buscando uma reflexão mais coletiva do público foco do trabalho, sobre a categoria, sua atribuição de formador e a formação continuada de professores em serviço.

A observação é uma técnica de levantamento de dados, “considerada científica quando é planejada, registrada e sujeita à verificação quanto a sua validade e segurança”. (GIL, 2008, p. 100). Para Gil, a observação permite ao pesquisador ter contato direto com o fenômeno, sem mediações. Embora essa seja uma vantagem, a observação apresenta um risco quanto ao comportamento dos sujeitos observados. O autor destaca que a presença do pesquisador, como observador, pode intimidar os observados que por defesa ou incômodo, não agem naturalmente, premeditando comportamentos. A observação pode ser simples, participante e sistemática.

A observação consiste em usar dos sentidos para examinar os fenômenos. Assim, a postura do pesquisador-observador precisa ser de empatia com o grupo, demonstrando-se aberto para compreender sua cultura e agir com respeito, mas sempre consciente de que a interação é uma situação de pesquisa, não podendo jamais perder o equilíbrio entre os conhecimentos teóricos e as informações de campo (MINAYO, 2010).

## 5.2 CONHECENDO O TERRENO

A Secretaria do Estado da Educação de Sergipe – (SEED) está dividida em 10 (dez) Diretorias Regionais, abrangendo 75 (setenta e cinco) municípios, com 356 (trezentas e cinquenta e seis) escolas ao todo. A tabela de identificação abaixo foi construída com dados fornecidos pela SEED, enviados por *e-mail* no dia 20 de outubro de 2016. Os outros dados foram retirados do site da secretaria ([www.seed.se.gov.br](http://www.seed.se.gov.br)), no dia 22 de outubro de 2016. Segundo o que foi informado no *e-mail*, são 611 (seiscentos e onze) coordenadores, cada escola conta com uma média de dois a três coordenadores, conforme o critério da legislação estadual, que designa pelo quantitativo de alunos.

Em relação a área de abrangência dessa pesquisa, escolhemos as regionais com maior representatividade no estado, a Diretoria de Educação de Aracaju – (DEA) e Diretoria Regional de Educação 08, referente à Grande Aracaju. Dentro dessa limitação, pela tabela podemos ver que são as duas maiores regionais do Estado, contabilizando um total de 148 (cento e quarenta e oito) escolas e 303 (trezentos e três) coordenadores, o que equivale a quase metade do geral.

**Tabela 4** – Quantidade de Coordenadores Pedagógicos e Escolas por Diretorias Regionais

DIRETORIA	REGIÃO	MUNICÍPIOS	ESCOLAS	COORDENADORES
<b>DEA</b>	Aracaju	01 (capital)	86	188
<b>DRE 01</b>	Estância	09	21	40
<b>DRE 02</b>	Lagarto	07	50	70
<b>DRE 03</b>	Itabaiana	14	42	62
<b>DRE 04</b>	Japaratuba	08	16	31
<b>DRE 05</b>	N.Sr <sup>a</sup> . das Dores	05	06	13
<b>DRE 06</b>	Propriá	14	43	53
<b>DRE 07</b>	Gararu	04	15	17
<b>DRE 08</b>	Grande Aracaju	08	62	115
<b>DRE 09</b>	N.Sr <sup>a</sup> . da Glória	05	15	22

Fonte: Dados da Pesquisa, outubro de 2016

**Figura 1** – Mapa das Diretorias Regionais de Ensino de Sergipe  
Rede Estadual

DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO - DRE's



Fonte: SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica

Fonte: Site da Seed, outubro de 2016

### 5.3 DESCREVENDO OS PASSOS

Essa pesquisa não se trata somente de uma realização pessoal, ela nos ajudou a percorrer uma nova trajetória na vida profissional. A pesquisa foi indicando caminhos nos quais avançamos passo a passo e chegamos aonde precisávamos, como no caso da observação participante, que decidimos no correr da caminhada. Esse método foi definido somente quando percebemos a possibilidade de integração ao “campo”, atuando como técnica formadora do Acompanhamento Pedagógico<sup>5</sup>, voltado para formação e fortalecimento das duplas gestoras.

Cada passo apresentou dados bem interessantes, e para analisa-los, decidimos utilizar a técnica de Bardin. “A análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados que por meio do uso de procedimentos científicos, permite a validação de inferências sobre estes dados, segundo seu contexto” (MINAYO, 2010, p.303).

A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros significados de

<sup>5</sup> Ação do Programa de Gestão da Aprendizagem – (PGA) instituído pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe em abril de 2017, em parceria com a Fundação Lemann, para formação de duplas gestoras.

natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN 2011, p.47).

Bardin (2011) afirma que o objeto da análise de conteúdo é a fala, a linguagem individual, pronunciada sob um contexto, um ambiente. Portanto, essa é uma técnica usada a todo tipo de comunicação, visto que temos aqui três tipos de instrumentos, escolhemos uma forma bem adequada de analisar os dados. Essa técnica tem por fim a inferência sobre o conteúdo da fala. Inferir é o mesmo que induzir. “Desta forma, atualmente, a técnica de análise de conteúdo refere-se ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos” (CAMPOS, 2004, p. 612).

Por considerar a subjetividade das reticências e entrelinhas, a análise de conteúdo foi escolhida como o prisma para o tratamento dos dados. As entrevistas, todas concedidas com muita vontade e sem planejamento por parte do Coordenador Pedagógico, registrou nas falas gravadas, toda emoção daquele que quer transmitir uma mensagem, sabendo que esta tem remetente, e muito provavelmente a receberá.

Na Ciência, os fatos precisam ser transformados em dados para serem considerados, mensurados e validados. Contudo, os dados da pesquisa qualitativa têm características próprias. Campos (2004, p. 613) alerta que a análise não deve ser tão formal e técnica a ponto de não considerar a intuição do pesquisador, e na mesma medida, não deve ser tão subjetiva que o pesquisador imponha sobre os dados suas ideias, usando-os apenas para confirma-las.

É necessário para o pesquisador encontrar o equilíbrio entre o que realmente vê e o que gostaria de ver. Estar no processo, como pesquisadora, observadora participante, técnica pedagógica formadora, que outrora foi professora da rede estadual de Sergipe, pediu cautela e neutralidade, não quanto ao envolvimento, mas quanto à interpretação dos dados. Nunca pensei que um processo de pesquisa poderia sofrer tantas alterações em campo, assim como, nunca imaginei que através da pesquisa, minha compreensão sobre os fatos, mudaria. Como ocorreu no dia 20 de julho de 2017, quando num momento de orientação, analisando alguns dados, a professora Veleida me disse: “Mariana, isso é o que você gostaria de ler, mas vamos analisar o que de fato os dados estão nos demonstrando?” Com muita sabedoria ela foi me mostrando a distância que há entre o ideal e o real.

É impactante, quando inseridos no sistema, percebemos seu funcionamento e constatamos que a escola não foi feita para dar certo. Essa frase sempre soou ao meu ouvido, e somente escrevendo esse trecho dessa pesquisa, resolvi procurar sua origem. Não posso afirmar

quanto a autoria, mas nessa busca, encontrei uma reportagem publicada no site da Revista Veja, que diz no título “Nossa escola não foi feita para dar certo: Isso se por “dar certo” entendermos a formação de uma pessoa com as habilidades mínimas para navegar o mundo e desenvolver seu potencial”, escrita por Gustavo Ioschpe, que faz uma crítica breve, mas bem consistente sobre o sistema educacional brasileiro.

Numa tentativa de demonstrar a apatia de todos os responsáveis, Ioschpe argumenta com bastante veemência:

Não faz sentido para um professor brasileiro comprar a briga: com má formação, precisaria de um esforço hercúleo para obter grandes resultados. Mas esses resultados não lhe trariam reconhecimento, promoções, prêmios ou aumentos. Não faz sentido para o aluno brasileiro se esforçar: a aula que ele recebe é extremamente chata, a maioria dos professores não está muito preocupada com o seu aprendizado, e ele sabe que, se fizer um esforço mínimo, vai continuar sendo aprovado, mesmo sem aprender bulhufas. Não faz sentido para o diretor de escola se insurgir contra essa situação e querer mudar radicalmente o *status quo*. Se a sua nomeação depende de eleição dos professores, ele não vai querer exigir de seus eleitores mais trabalho e dedicação, até por não ter nada a lhes oferecer em troca. Se o diretor tiver indicação política, então, Deus o livre de qualquer incômodo: o importante é dar vida fácil a todos, carregar nos “brindes” e deixar os eleitores do seu padrinho político felizes. Não faz sentido para os pais dos alunos protestar contra o atual estado de coisas, porque a maioria deles está satisfeita com a educação que o filho recebe (em pesquisa recente do Inep, a nota média dada pelos pais de alunos da escola pública à qualidade da educação do filho foi 8,6!). E a maioria está satisfeita porque não tem condições intelectuais de avaliar o que é uma boa educação, pois é semiletrada, e nem sabe que existem avaliações oficiais sobre a qualidade do ensino do filho. Finalmente, não faz sentido para o político trabalhar para melhorar a qualidade do ensino: não há pressão por parte de alunos nem de seus pais, e há uma enorme resistência a qualquer mudança por parte dos sindicatos de professores e funcionários. Politicamente, só há custos, sem benefícios. Nenhum político racional mexe nesse vespeiro (IOSHPE, 2012).

Após essa crítica, o autor fala sobre as exceções, as poucas que ainda existem.

Elaboramos as perguntas da entrevista, além dos pontos de atenção para observação em campo, baseadas nessas questões: Qual a realidade do quadro de coordenadores nas escolas estaduais de Sergipe? Qual o critério de seleção ou nomeação desses coordenadores? Qual a formação inicial desses profissionais? Essa formação implica no exercício de suas atribuições? Está claro, para aqueles que assumem essa função, quais suas atribuições? A Secretaria de Educação define em documentos oficiais, qual o perfil que esse profissional deve ter? Como seu trabalho pedagógico se difere do administrativo? Será que os coordenadores pedagógicos têm “familiaridade” com a formação continuada de professores em serviço? Será que, quando

professores, vivenciaram essa experiência? Qual conceito os coordenadores têm sobre formação continuada em serviço? Como os textos oficiais da Educação em Sergipe regem esta “relação”?

Como optamos pela análise de conteúdo de Bardin (2011), organizamos o passo a passo para analisar os dados segundo suas orientações. Do item 6.3.1 em diante, adentrando na seção 7, apresentamos as fases da pesquisa. Primeiro, fizemos o que o autor chama de pré-análise, fase na qual organizamos o material e sistematizamos as ideias. Assim, selecionamos os documentos e realizamos uma leitura atenta, para ir planejando as outras etapas da pesquisa refletindo sobre o que pôr e contrapor. Organizamos os dados da pesquisa em tabelas, gráficos e quadros para melhor ilustrar e explorar. Nesta segunda fase, seguindo o método de análise de Bardin (2011), foram construídas as categorias e a contagem da frequência das informações. A cada tabela, grupo de gráficos e quadros fomos fazendo a análise do que constatamos, relacionando os dados com as teorias que tomamos como suporte para nossa argumentação.

A fase da exploração dos dados já organizados, nos possibilitou testar, negar e confirmar nossas hipóteses, responder perguntas e fazer outras novas. É na descrição analítica dos dados quando testamos inclusive nossos referenciais teóricos. A última fase, quando fizemos o tratamento dos resultados, inferências e interpretações, expondo nossa análise crítica aparece mais especificamente no texto da seção 8. Os leitores poderão formular por conta própria uma visão sobre o que essa pesquisa buscou mostrar de forma panorâmica, evitando a generalização e primando pelo despertar da problemática para assim planejar-se uma solução.

### 5.3.1 Análise Documental

Para realizar a análise documental na busca das informações que precisávamos, fizemos pesquisas de documentos oficiais na internet, principalmente de nível nacional, e também solicitamos à Secretaria de Estado da Educação, no dia 08 de maio de 2017, os seguintes documentos estaduais: editais de concurso ou processo seletivo para cargo de coordenação pedagógico e/ou outro cargo correspondente (o Estado possui em seu quadro, funções denominadas técnico pedagógico e especialista, que subentendem ter atribuições pedagógicas como os coordenadores); arquivos sobre cursos de formação continuada para o coordenador pedagógico com informações como: quantidade de participantes, frequência, conteúdos abordados, tempo de duração, número de concluintes; e o Regimento Escolar Referencial do Estado.

Analisar documentos tão diversos embora complementares, nos levou a refletir sobre a organização das categorias, até mesmo porque Bardin (2011) explica que,

A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro). São, por exemplo, os resumos ou abstracts (condensações do documento segundo certas regras); ou a indexação, que permite, por classificação em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos, de maneira muito restrita.

Como o regimento ainda estava em processo de aprovação, na data em que foi solicitado (maio/2017), a diretoria do setor responsável, o DIES – Departamento de Inspeção Escolar, pediu que aguardasse uma média de vinte dias para retornar, o mesmo prazo foi solicitado pela responsável pelo DED – Departamento de Educação, para conceder as informações sobre cursos de Formação Continuada pois ela era nova no setor e teria que localizar os arquivos. O setor primeiro a disponibilizar o material foi o DRH - Departamento de Recursos Humanos. Logo depois, com a aprovação e a publicação do documento orientador para o Regimento Escolar, o DIES atendeu nossa solicitação.

O Departamento de Recursos Humanos disponibilizou cópias do Decreto nº 16.396 de 20 de março de 1997, que “Dispõe normas regulamentares sobre a democratização da gestão do ensino público estadual, de acordo com os artigos 171 e 172 da Lei Complementar nº 16/94, e dá providências correlatas.” Além desse, encontramos no site do Sindicato dos trabalhadores da educação em Sergipe – (SINTESE), o Estatuto do Magistério, de 1994, e a Lei Complementar número 61, de 16 de junho de 2001. O único documento recente que temos, é um edital de seleção para os centros de ensino integral, que foram lançados este ano.

Começando pelos documentos nacionais, consideramos a LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/96 e o Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação do PNE, para analisarmos informações sobre Formação Continuada em Serviço. No Título VI, que trata “Dos profissionais da Educação”, a LDBEN defende que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;  
II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a



oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

- I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Baseando-se nesse extrato da Lei de Diretrizes e Base da Educação, podemos perceber que a lei regula somente sobre a formação inicial do professor e compreende formação continuada segundo os conceitos de capacitação e atualização. Mesmo quando cita “capacitação em serviço”, que pode se confundir com a concepção qual defendemos de formação continuada, por se tratar da associação entre teoria e prática, se contextualizarmos com as demais informações, fica claro que essa capacitação se refere à uma formação inicial feita pelo o professor, enquanto atua em serviço, ou seja, já lecionando. Nesse caso, é dar direito e condições ao professor que já trabalha em determinada área, de cursar o ensino superior enquanto ensina.

A produção de Souto (2008) trata justamente desse tipo de formação. O professor descreve em sua tese, a realização do Projeto de Qualificação Docente – (PQD) - (projeto implementado em 1998 pela UFS), desenvolvido com professores de História em uma cidade do interior de Sergipe (Propriá), no ano de 2008. Através do PQD, a formação em nível superior de professores em serviço foi promovida para oito professores com mais de quinze anos de sala de aula, que atuavam no Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas.

O Plano Nacional de Educação – (PNE) elaborado e oficializado pelo MEC em 2014, com vigência até 2024, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira, sendo documento base para os planos estaduais e municipais. O PNE apresenta 254 estratégias, ligadas às 20 metas, separadas em quatro blocos temáticos: 1- Metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade; 2- Redução das desigualdades e valorização da diversidade; 3- Valorização dos profissionais da educação e 4- Quarto bloco — Ensino Superior. Tratando do que interessa a essa pesquisa, o terceiro Bloco Temático: Valorização dos profissionais da educação, traz como metas:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, **política nacional de formação dos profissionais da educação** de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **assegurado que todos os professores e as professoras da**

**educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.**

**Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.**

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, grifo nosso)

Embora o plano apresente quatro metas para esse tema, destacamos com o grifo, apenas informações das Metas 15 e 16, que tratam diretamente da formação do professor. No caso da Meta 15, temos previsto a formação inicial em nível superior. No Brasil ainda temos um significativo percentual de professores sem nível superior, segundo dados do Censo 2016, “Em relação à escolaridade, 77,5% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 90,0% têm curso de licenciatura. Dos docentes que atuam na educação básica, 143.125 (6,5%) estão com o nível superior em andamento.” (INEP, 2017).

Na Meta 16, podemos ver pelo grifo que a concepção de formação continuada defendida no texto é de capacitação ou atualização, afirmamos isso até porque a meta cita a garantia da pós-graduação e logo depois destaca que a formação continuada é na área de atuação do professor. Praticamente, a mesma ideia da LDBEN nº 9394/96. Pensando que estes são documentos base, orientadores para os estados e municípios, isso justifica a falta de ações para formação continuada em serviço, em algumas localidades. Canen, Batista e Silva (2013, p.46) fazem uma crítica bem interessante quanto à essa questão no PNE, quando dizem:

No que se refere a formação continuada dos professores, os doze artigos do atual plano não apresentam nenhuma proposta ou apontamento quanto a proposições e definições de ações a serem desenvolvidas nesse sentido. Nesse sentido, acreditamos que o documento oculta uma discussão ímpar e imprescindível quando se pensa em avanço na educação.

Além das metas, os autores avaliaram também os artigos, como vimos nesse extrato. Ao longo do texto, eles ressaltam a importância de uma proposta de formação que considere a prática e uma reflexão sobre prática e a teoria, como fundamental para o desenvolvimento

profissional do professor. Os autores temem que os professores sejam formados cada vez mais tecnicamente, sem experimentar a sala de aula.

A única referência a formação em serviço aparece no item 15.5, de forma vaga e como uma decorrência de uma possível política nacional de formação de professores. Portanto a formação continuada em serviço, priorizando a relação teoria prática e na reflexão com os saberes da experiência, conforme havia sido configurada em documentos anteriores, neste PNE não é apresentada como estratégia de formação. A grande proposta de formação para professores, neste documento, está vinculada a cursos acadêmicos com certificação conforme aponta a meta 16 do documento. O que, para mim, conforme abordei anteriormente é motivo de preocupação, tendo em vista a grande demanda e a configuração na qual se apresenta a educação brasileira. Considero que temos pela frente um grande número de mestrados profissionais e cada vez mais cursos à distância (CANEN; BATISTA; SILVA, 2013, p. 52).

Quanto aos documentos estaduais, importante informar que a análise de cada um desses documentos não corresponde a uma análise histórica nem tem uma perspectiva de esmiuçá-los, mas está disposto em ordem de publicação dos documentos, para melhor compreensão do processo de mudança de perspectiva do Estado, em relação ao coordenador pedagógico e à formação continuada de professores em serviço.

Iniciando pelo mais antigo, ainda em vigor, o Estatuto do Magistério, que encontramos no site do Sintese – aprovado em 1994, pela Lei Complementar nº. 16. Na Apresentação do documento, destacamos no texto que este é resultado de uma conquista, através de luta e resistência da classe dos trabalhadores da Educação. Porém, ainda não é o estatuto sonhado (Sintese – Estatuto, 2015, p. 04), isso nos faz compreender que ainda há melhorias a serem regulamentadas no Estado.

No Estatuto do Magistério, as funções estão descritas como: Docência, Especialização e Coadjuvação. De acordo o texto, compreendemos que a função de Especialização é na qual se encaixa o Coordenador Pedagógico:

II - Especialização, assim entendidas as relacionadas ao planejamento, a administração, a supervisão, a coordenação, a orientação e a inspeção da educação, que são exercidas por pessoal de formação específica, ocupantes dos cargos de que trata o Anexo II, compreendendo, também, a antiga função de Técnica em educação, exercida por ocupantes dos respectivos cargos da parte suplementar, em extinção à medida que ficarem vagos, indicados no Anexo IV - Função Especialização, deste Estatuto; (*Redação dada pela Lei Complementar nº 29, de 26 de dezembro de 1996* (SERGIPE, 1994).

Contudo, o Estatuto não traz especificações em relação às atribuições de cada função, legislando apenas sobre direitos e deveres. O que nos fez recorrer a outras leis.

A segunda lei publicada revela uma primeira elaboração da regulamentação das funções, enquanto suas atribuições. O decreto de nº. 16.396 de 20 de março de 1997 esclarece que a democratização da gestão da escola pública estadual, onde segundo o Art. 2º do Capítulo I, “consiste na participação das comunidades interna e externa, de forma representativa, nas decisões colegiadas”. Sendo a Coordenadoria de Ensino um dos cargos de exercício da gestão, o Art. 8º diz que os (até três) coordenadores são escolhidos entre professores e especialistas, para desempenhar as atividades de coordenação de ensino. O artigo não esclarece sobre a formação e/ou perfil dos escolhidos.

No Capítulo VII, encontramos detalhadas as informações sobre as atribuições do cargo de coordenador. Do art. 34 ao art. 37, página 11 (onze), diz que a Coordenadoria de Ensino é um setor técnico educacional da Unidade de Ensino, integrado por professores e especialistas indicados pelo Secretário de Educação, isso nos confirma que não há no Estado, registro de concurso público para o cargo de Coordenador Pedagógico. Entre os artigos citados nesse capítulo, nenhum faz emissão à Formação Continuada dos Professores em Serviço. Podemos ler no art. 37, uma expressão bem generalista “além de outras atribuições consignadas na legislação pertinente”, e no item V desse mesmo artigo diz “exercer outras atribuições correlatas ou inerentes às atividades de Coordenação de Ensino, necessárias ao correto e pleno funcionamento do Estabelecimento ou Unidade Escolar”.

Art. 37. Além de outras atribuições consignadas na legislação pertinente, compete à Coordenadoria de Ensino:

- I - deliberar, juntamente com o Diretor e o Comitê Pedagógico, sobre o atendimento e acomodação da demanda, turnos de funcionamento, distribuição de séries e classes por turno, utilização do espaço físico, considerando a demanda e a qualidade do ensino;
- II - discutir e arbitrar, juntamente com o Diretor e o Comitê Pedagógico, critérios e procedimentos de avaliação relativos ao processo educativo e a atuação dos diferentes segmentos da comunidade escolar;
- III - traçar, juntamente com o Diretor e o Comitê Pedagógico, normas disciplinares para o funcionamento da escola, submetendo-as à aprovação do Comitê Comunitário; IV - planejar, acompanhar e avaliar de forma distinta, os diversos graus e modalidades de ensino do Estabelecimento ou Unidade Escolar;
- V - exercer outras atribuições correlatas ou inerentes às atividades de Coordenação de Ensino, necessárias ao correto e pleno funcionamento do Estabelecimento ou Unidade Escolar (SERGIPE, 1997).

Apesar de sugerir a existência de outras atribuições além das expressas, o documento não cita a formação continuada de professores em serviço nem aponta de forma objetiva uma atividade do coordenador de ensino em relação com o professor, como visto. Todas as outras

atribuições se referem às atividades a ser realizadas junto ao Diretor.

Ainda sem respostas claras, que sinalizassem o que estávamos procurando, a busca continuou na seguinte Lei Complementar de 16 de julho de 2001, também de número 61, o qual especifica melhor sobre as atribuições, ou seja, legisla sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Estado de Sergipe.

Nessa lei, no Art. 9º, podemos ler no trecho, uma expressão falando sobre desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, a qual nos remete a Perrenoud (2002). Somente depois, o trecho acaba fechando o foco na Formação Inicial, quando diz em seu parágrafo único que deve priorizar os servidores com mais tempo na rede, considerando as áreas carentes de profissionais e ainda sugere o uso de recursos de ensino à distância para o professor; isso nos faz concluir que trata-se da qualificação do professor em sua área de ensino.

Art. 9º- No cumprimento do que dispõem os artigos 67 e 87 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, devem ser implementados e priorizados programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.

Parágrafo Único - A implementação dos programas de que trata o “caput” deste artigo deve considerar, prioritariamente:

- I - áreas curriculares carentes de professores;
- II - a situação funcional dos professores, de modo a priorizar os que tiverem mais tempo e exercício de docência a ser cumprido no sistema;
- III - a utilização de metodologias diversificadas, incluindo as que empregam recursos da educação à distância (SERGIPE, 2001).

No Art. 10º, a lei determina sobre o profissional em educação para atividades de suporte pedagógico, com exigência de formação em curso de Pedagogia, mas não especifica que este seja o coordenador pedagógico nem deixa claro quais as atividades de suporte: “Art. 10 - A formação exigida dos profissionais da educação, para as atividades de suporte pedagógico direto para a educação básica, é feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, garantida, nesta formação, a base comum nacional.” (SERGIPE, 2001).

Apenas no Apêndice I da Lei Complementar em análise, nº 61 de 16 de julho de 2001, encontramos trecho sobre a Formação Continuada de Professores em Serviço. Na página 33, onde contém o Apêndice I fls 05/12, quando se trata de Especificações do Cargo (Docente), no item H – Condições de trabalho do cargo de professor de educação básica, diz que:

Formação Permanente e Continuada: sendo um direito coletivo, constará da própria jornada de trabalho, privilegiando a escola como “*locus*” dessa formação, caracterizando-se, principalmente, por encontros coletivos, organizados sistematicamente, a partir das necessidades sentidas pelos professores,

preferencialmente na escola onde atuam, com periodicidade determinada, e terá como objetivo e finalidade a reflexão sobre a prática educativa e a busca da melhoria do processo de ensino e aprendizagem (SERGIPE, 2001).

O trecho em destaque traz em comum à proposta de formação continuada que defendemos nessa pesquisa, duas características: a primeira, define a escola como o local apropriado para a formação do professor, e a segunda, sua organização a partir das necessidades dos professores, da reflexão da prática destes. Contudo, não sinaliza quem pode ser o responsável por essa formação, quem planejará esse momento e conduzirá junto a equipe de professores. Continuando a leitura do Apêndice I, não encontramos especificações para o cargo de coordenador pedagógico. A lei apresenta uma função semelhante, nomeada: Especialista em Educação, cujo o cargo é Pedagogo.

Buscando investigar se o cargo na época em que a lei foi instituída, fazia referência à coordenação pedagógica, analisamos nas especificações, no item F – Sumário (Descrição Sintética), na página 34, fls 06/12, onde encontramos apenas uma especificação de atribuição: “Executar atividades de administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação escolar.” Contudo, não aparece nas tarefas, que o documento descreve como “analíticas”, nenhum detalhamento dessa máxima nem faça referência ou demonstre que esse cargo de Pedagogo é o responsável pela formação continuada dos professores ou se este substitui a função de coordenador pedagógico.

Poderíamos concluir aqui que o Cargo de Coordenador Pedagógico, até os anos atuais, não consta especificado em leis no Estado de Sergipe e tão pouco com a atribuição clara de formador de professores ou responsável pela promoção da formação continuada, do desenvolvimento profissional do professor. E também, embora mencionada nesta última lei complementar, a formação continuada é tratada de forma genérica, sem especificação de como ocorrer, quando e quem deve planejar, ser o responsável por.

Após essa Lei Complementar, só encontramos o Regimento Escolar Referencial, elaborado em 21 de fevereiro de 2017 (mas aprovado e publicado apenas em maio do ano referente), e o Edital do Processo Seletivo de número 06/2017.

O Regimento Escolar Referencial elaborado para dar suporte às unidades escolares, é o primeiro documento do Estado onde aparece o termo Coordenação Pedagógica, além do Coordenador de Ensino, termo habitualmente usado no Estado para especificar os serviços pedagógicos. Certamente, os regimentos das unidades escolares fazem menção ao Coordenador Pedagógico, mas segundo sua autonomia, pois este é o primeiro documento orientador do Estado de Sergipe, de acordo seu texto de apresentação:

O Departamento de Inspeção Escolar-DIES/SEED, no exercício de suas atribuições, estabelecidas no artigo 17, da Lei Estadual nº 3.373, de 31 de agosto de 1993, apresenta proposta de Regimento Escolar Referencial, objetivando subsidiar as instituições de ensino da Rede Pública Estadual que desejarem adotar de forma parcial ou integral o seu conteúdo, respeitando assim a autonomia pedagógica inerente à Escola. Esse documento referencial representa a consolidação de ampla pesquisa e discussão, construído com a participação dos Departamentos, Assessorias e Diretorias de Educação da Secretaria de Estado da Educação-SEED. A ideia de construção do Regimento Escolar Referencial **originou-se da necessidade de um documento referencial que pudesse dar um norte às escolas, no transcorrer da elaboração dos seus Regimentos**. Inicialmente o processo de construção, contou com a elaboração do DIES e posterior contribuição dos demais departamentos e setores da SEED (SERGIPE, 2017, grifo nosso).

Como podemos perceber, antes desse documento, as escolas elaboravam seu regimento, baseadas em leis estaduais e federais, mas sem respaldo num regimento “padrão”. E talvez por isso, em alguns regimentos escolares, o Coordenador Pedagógico apareça como responsável pela formação continuada do professor em serviço. Mesmo não encontrando referendado anteriormente em documentos estaduais. Inclusive, fazendo a leitura desse referencial, percebemos que todos os termos utilizados em leis anteriores foram mantidos, de forma mais detalhada, provavelmente para garantir a diversidade dos documentos por escola, contemplada no texto orientador.

O Coordenador de Ensino aparece no Regimento Referencial como integrante do Núcleo Gestor (página 13), responsável pelo Serviço de Coordenação Pedagógica (página 16), o qual nos leva a entender que Coordenador Pedagógico em Sergipe é o mesmo que Coordenador de Ensino. Porém, o documento não traz nas especificações quanto função e atribuições do cargo, a responsabilidade em promover a formação continuada dos professores em serviço, citando apenas, que o coordenador deve: “Incentivar a participação dos docentes em ações de formação continuada e em programas educacionais.” (Capítulo III, Seção I, Inciso X, página 17).

O verbo “incentivar” traz dúvida, visto que este tanto pode significar “estimular, despertar o interesse” como também é referente ao ato de “promover, empenhar-se para que algo aconteça”. Ou seja, o documento não deixa claro se o coordenador de ensino deve simplesmente incitar os professores a buscar formação continuada ou está afirmando que ele deve fazê-la acontecer. Pensando pelo significado que mais habitualmente é utilizado o verbo, é provável que o documento não atribua ao coordenador essa função.

Essa afirmação pode ser comprovada na Subseção I – Dos Direitos, da Seção I – dos Docentes, do Título III – Capítulo I, página 25, Art. 45 – Inciso IX, no qual o texto diz que o

professor tem “assegurado, **pelo mantenedor**, o processo de formação continuada” (grifo nosso), sem maiores esclarecimentos sobre quem é esse mantenedor e como deve ocorrer essa formação continuada.

Em relação às leis estaduais, ficou comprovado que em nenhuma delas, o Estado de Sergipe sugere a promoção da formação continuada de professores em serviço como responsabilidade do coordenador pedagógico. Essa constatação nos deixou intrigadas quanto ao fato de o Edital de nº 06/2017, de 14 de fevereiro de 2017, dito subsidiado em tais leis, elaborado para os centros experimentais de ensino médio para o programa de educação em tempo integral, publicado para orientar o processo seletivo de profissionais da educação para trabalhar com a proposta do ensino médio integral em algumas escolas, traz em seu texto o termo “Coordenador Pedagógico” e descreve suas atribuições, fazendo menção indiretamente, inclusive à formação continuada de professores em serviço.

No item II – página 3 (três) do documento, que trata “Das funções, dos cargos e das atribuições”, encontramos as atribuições do Gestor Escolar, Secretário Escolar, Coordenador Pedagógico e Coordenador Administrativo/ Financeiro. O documento detalha as atribuições do Coordenador Pedagógico, na página 05, subitem 2.8, de forma mais específica. Destaco as seguintes atividades:

Orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, assegurando a execução das suas respectivas agendas de estudo;

Orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;

Participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores;

Avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;

As atribuições acima destacadas, descrevem claramente o que o Coordenador Pedagógico irá realizar junto com o professor, mas ainda não usam de forma objetiva o termo “formação continuada”. O item (b) fala sobre orientar as atividades no HTP Coletivo e Individual, provavelmente o documento esteja se referindo a um possível momento de formação. Interpretamos dessa forma, baseadas na PORTARIA CENP Nº 1/96 L.C. Nº 836/97, de São Paulo, que rege o HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), o momento foi criado para os seguintes objetivos:



construir e implementar o Projeto Pedagógico da escola;  
 articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria do processo ensino aprendizagem;  
 identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;  
 possibilitar a reflexão sobre a prática docente;  
 favorecer o intercâmbio de experiências;  
 promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;  
 acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo ensino aprendizagem;

Segundo Begnami (2013, p. 50), o HTPC se configura como espaço de formação, porque,

As atividades a serem desenvolvidas dentro do HTPC, como previstas nos decretos e normatizações que a regulamentam, representam um avanço no sentido de ampliação formativa, visto que sua base está na vivência de cada professor e dele com o coletivo. Torna-se um momento único, quando desprovido de pré-conceitos e julgamentos, considerando-se a atividade como oportunidade de perspectivas de trabalho, de compartilhar a heteroformação docente, tendo um objetivo comum a melhoria da qualidade do ensino em cada contexto educativo particular, a resolução conjunta dos problemas e desafios enfrentados pela escola.

Com essa análise, podemos ao menos constatar a diferença de como as atribuições são apresentadas nos documentos. Porém não temos indícios sobre a forma que o HTP ocorre na prática, porque nenhuma das escolas que fizeram parte da pesquisa tem o ensino integral (foram implementadas em 2017, e como o critério foi com base no número de alunos matriculados em 2016, apenas um colégio, dos selecionados, foi transformado em centro de ensino integral, contudo, até a data e que foram realizadas as entrevistas, este ainda não havia iniciado o ano letivo, o que nos obrigou a substituir a unidade por outra seguinte na lista.).

É importante destacar que neste último documento, o edital de seleção, há um avanço na abordagem, inclusive em relação à formação do próprio coordenador, como demonstra o item (k): “Participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na unidade de ensino e de cursos de formação continuada;” Esse item cita a formação continuada para o coordenador pedagógico, o que certamente é necessário para este organizar e realizar o HTP.

**Quadro 1 – Levantamento de Documentos Analisados**

LEGISLAÇÃO NACIONAL		
Nº DE ORDEM	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
01	LDBEN 9394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
02	PNE	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos
LEGISLAÇÃO ESTADUAL		
Nº DE ORDEM	DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
01	Lei Complementar nº 16, de 28 de dezembro de 1994	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Sergipe e dá outras providências.
02	Decreto 16.396 de 1997	Dispõe normas regulamentares sobre a democratização da gestão do ensino público estadual, de acordo com os artigos 171 e 172 da Lei Complementar nº 16/94, e dá providências correlatas.
03	Lei complementar nº 61 de 16 de julho de 2001	Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração do magistério público do estado de Sergipe.
05	Edital nº06 /2017 de 14 de fevereiro de 2017	Abertura de processo seletivo simplificado de professores de educação básica da rede pública estadual do estado de Sergipe para atuar na equipe gestora dos centros experimentais de ensino médio – CEEM de acordo com o programa estadual de educação em tempo integral.
06	Regimento escolar referencial	Subsidia as instituições de ensino da rede pública estadual que desejarem adotar de forma parcial ou integral o seu conteúdo, respeitando assim a autonomia pedagógica inerente à escola. Esse documento referencial representa a consolidação.

Fonte: Dados da Pesquisa, maio de 2017

Apurando os dados quanto a ocorrência dos conceitos, podemos perceber na tabela abaixo, que os documentos, em sua maioria, descrevem um perfil de coordenador voltado para atividades administrativas, restringindo o conceito de formação simplesmente a promoção de cursos de capacitação ao professor.

**Tabela 5** – Ocorrência dos conceitos no total dos documentos analisados

TEMÁTICA	QUANTIDADE DE DOCUMENTOS	CONCEPÇÃO	TOTAL
<b>Perfil de Coordenador Pedagógico</b>	07	Administrativo	07
		Pedagógico	04
<b>Atribuições do Coordenador Pedagógico</b>	06	Supervisionar	06
		Orientar	02
<b>Concepção de Formação de Professores</b>	07	Capacitação	05
		Contínua	02

Fonte: Dados da Pesquisa, maio de 2017

### 5.3.2 Entrevista semiestruturada

Na manhã do dia 04 de maio de 2017, após concluir as disciplinas obrigatórias e escrever a fundamentação teórica dessa pesquisa, decidi que estava preparada para ir a campo. Pensei: preciso começar! Equipei a mochila, coloquei uma roupa de estudante e fui à primeira escola. Não vou revelar aqui o nome das unidades porque todos os diretores têm cargo de confiança. Ainda não temos gestão democrática nas escolas do Estado. Então por ética e zelo quanto a identidade de cada participante, ocultamos essa informação.

Entrei na escola e logo percebi que tinha muitos adolescentes fora da sala de aula, pareciam estar com aula vaga. Parei na secretaria, apresentei-me e pedi para falar com a Coordenadora Pedagógica. Aguardei até que ela me atendesse. A escola havia retornada às aulas naquela semana, ainda estavam realizando matrícula de alunos. Quando fui chamada, sentei numa mesa com a coordenadora, apresentei-me e disse que eu era professora da rede também, e estava realizando um trabalho de pesquisa pela UFS. Após explicar o objetivo do trabalho, expressei que gostaria de contar com a ajuda dela, pois estava entrevistando os coordenadores das escolas do estado, na verdade, de dez escolas, quatro da capital e da duas de cada cidade da Grande Aracaju. Cada escola foi escolhida devido ao quantitativo de alunos. Ao perguntar se ela poderia nos conceder uma entrevista sobre esse tema, a resposta foi surpreendente.

A coordenadora olhou para mim e disse: “Posso sim! Vamos para outra sala? Aqui está muito barulho...” Eu não tive como nem de dizer que estava ali somente para agendar. Até arrisquei: “Se a senhora quiser, posso voltar outro dia!”, mas ela insistiu: “Não, vamos fazer! Tenho tempo agora!” Foi só mesmo tirar o material da mochila, comecei apresentando o termo de compromisso, ela assinou, e iniciamos a gravação.

Ela disse: “Você veio entrevistar a pessoa certa, tenho quase trinta anos nessa profissão!” E me respondeu todas as perguntas. Agradecendo muito a Deus pelo momento. Minha primeira entrevista! Meu primeiro dado! Meu material! Não queria ir para casa, queria mais! E fui para outra escola, porque se naquele momento eu recebesse alguma recusa, não faria muita diferença, não iria me desanimar, eu estava completamente entusiasmada!

Não soubemos avaliar se este é um dado bom, se deveria aparecer nessa dissertação ou não, mas vamos incluir: das dez escolas selecionadas, em oito, a entrevista foi cedida na primeira visita. Na ligava, agendava dia e horário em que a coordenação poderia atender, informando apenas que era uma professora da rede, estava fazendo uma pesquisa e gostaria de conversar pessoalmente. Quando chegava na escola no tempo informado, e embora sabendo que estava ali para um contato inicial e posteriormente retornaria para fazer a entrevista, uma, em apenas uma tive que agendar a segunda visita.

Outra escola precisou ser substituída porque quando agendamos, a unidade estava em seu primeiro dia de aula. Os calendários das escolas do Estado estão “desencontrados” devido à greve que ocorreu em 2016. Então a equipe não estava disponível, e os coordenadores pedagógicos não tinham uma data dentro do prazo que pensamos para concluir as entrevistas, visto que iriam iniciar uma proposta nova, implementando o Ensino Médio Integral. Somente essa escola precisou ser substituída, seguindo o critério de quantitativo de alunos. Mas, na maioria das unidades, na primeira visita, no primeiro contato, os coordenadores aceitaram dar a entrevista. Pareciam que estavam esperando. A sensação era que havia uma necessidade de falar sobre o assunto. Um deles chegou a perguntar: “posso contar a história toda?”, e relatou o que ocorreu desde quando recebeu o convite para assumir a coordenação.

Após a conversa inicial, que sempre perpassava por uma empatia de quem, por saber que falava com uma professora também da rede e não puramente uma pesquisadora, se identificava e demonstrava interesse no assunto, os coordenadores chamavam num local a parte, para responder a pesquisa. Alguns pela comodidade, pelo silêncio para preservar a gravação, outros pela liberdade de falar o que pensava (e precisava ser dito). Então começamos pelas perguntas fechadas, para levantamento do perfil, essa estratégia ajudou todos a ficarem mais à vontade, eram perguntas rápidas, exatas, que obviamente, não impedia um comentário.

## **6 O PERFIL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SERGIPE E SUA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

O perfil do coordenador pedagógico descrito nessa pesquisa, refere-se a uma amostragem do quadro total nas escolas públicas do Estado de Sergipe, compreendidas entre a região metropolitana e a grande Aracaju. É sabido que alguns profissionais não se perceberão nesse perfil, contudo, todos encontrarão um aspecto em comum com o profissional que é. Por se tratar de um público tão diverso, desde professores que iniciaram na função de coordenação a menos de um ano, a professores que já vão se aposentar nesta função, os dados aqui representados em gráficos e quadros contemplam um grande quantitativo de profissionais, representativamente.

Para a descrição deste perfil comum, utilizamos os dados dos gráficos que estão em apêndice, para melhor apreciação do leitor. Fazendo um tratamento de maneira geral do retratado nos gráficos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7, o grupo se configura em maior parte de coordenadores do gênero feminino, com mais de 35 (trinta e cinco) anos de idade, formados em nível superior, em cursos diversos de licenciatura, com especialização em Gestão Escolar. Estão em média, a maioria está há menos de 5 (cinco) anos atuando como coordenadores na escola, trabalhando entre 20 (vinte) e 40 (quarenta) horas, sem condições de dividir esse tempo em outro vínculo. Os dez atuam apenas em uma unidade escolar, todos eles reclamam da demanda, falam sobre como estão sempre sobrecarregados, desabafam porque não conseguem cumprir o regimento, no que diz respeito às responsabilidades de um coordenador:

Você chega de manhã querendo fazer um relatório para mandar para DEA, reunir com os professores para fazer uma coisa... de repente acontece uma coisa, e algumas coisas com vários alunos, com vários profissionais que faltam... você tem que mudar tudo! Você não consegue fazer tudo! (CP 09, sobre a rotina e suas atribuições).

Os gráficos 2 e 3 nos revelam que metade dos coordenadores pedagógicos entrevistados, já estão numa faixa etária na qual provavelmente tenham um bom tempo que concluíram a formação inicial, porém não deram continuidade no processo do seu desenvolvimento profissional, porque estão com mais de 35 anos e possuem somente o nível superior completo. Todas as dez falas nas entrevistas revelaram a falta de estímulo para a formação continuada e alguns, sinalizaram que não dispõem nem de tempo, com uma carga horária de 40h (quarenta

horas) toda voltada para atividades no Estabelecimento de Ensino.

A falta de condição para investir na qualificação profissional é expressada por esses profissionais em pesquisas semelhantes, como citado na obra de Altet, Paquay, Perrenoud e Cols (2003, p.94) quando esta trata das “Motivações” dos formadores, em resposta à pergunta “Os formadores são desencorajados?”, os autores refletem que com o assumir das atividades, os formadores não conseguem conciliar a rotina com os estudos e o “fazer pesquisa”. Esse dado respalda a necessidade da formação continuada para os coordenadores pedagógicos. Até porque, boa parte da maioria deles, quando iniciam na função, chegam a ficar até 10 (dez) anos em exercício.

Uma reflexão importante a se fazer é, como os professores-coordenadores não dispõem de tempo para investir na formação continuada por dedicarem-se as tarefas da função, o que os fazem permanecer tanto tempo no cargo? Numa fala muito expressiva de uma professora convidada para ser coordenadora, ficou claro que foi a questão financeira. Na falta do segundo vínculo e diante a proposta de uma gratificação para atuar 40h no estabelecimento, muitos professores aceitam o desafio de serem coordenadores, mesmo não obtendo a formação inicial indicada. Alguns são licenciados em História, Letras, Educação Física, etc. e admitem que têm dificuldade com o acompanhamento pedagógico das unidades.

Consideramos que uma das dificuldades no exercer da função seja justamente a formação inicial. E essa problemática já foi apontada em outras pesquisas e obras numa perspectiva de se desenvolver uma identidade profissional do coordenador pedagógico, começando pela exigência de sua formação inicial. Franco (2016) defende em seus estudos, a necessidade da Pedagogia como ciência da Educação, corroborando com o citado anteriormente, quando defende que,

Neste sentido, sinaliza necessidade de se rever a formação inicial oferecida nos cursos de Pedagogia e, também, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Isso porque, entre as ações do coordenador pedagógico, está a de instaurar e, principalmente, de incentivar os docentes a produzir constantemente um processo reflexivo sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas (FRANCO, 2016, p.9).

Todos os professores que assumiram a função de coordenador, de acordo o gráfico 9, ingressaram na função por indicação do diretor. Dormiram professor e acordaram coordenador pedagógico, isso provavelmente impulsionou uma parte considerável do grupo a buscar formação por iniciativa própria, afinal, compreendem que apesar da experiência como professor

ser uma vantagem para a função, reconhecem a formação continuada como necessária para superar o desafio. A questão é, sem direcionamento e nem uma consciência de carreira, os coordenadores buscaram cursos de especialização fora da área de coordenação pedagógica.

O curso de gestão escolar apontado na pesquisa foi ofertado pelo estado, gratuitamente, para a equipe gestora da unidade: diretores, coordenadores e secretários, com conteúdo voltado para a parte legislativa e administrativa. A necessidade de qualificação pedagógica para o cargo é uma realidade. Contudo, como podemos ver no gráfico 8, todos eles têm dedicação exclusiva na unidade de ensino que trabalham.

Nenhum coordenador pedagógico tem dois vínculos em instituições diferentes, até porque isso é uma exigência da função. Então, como podemos pensar em coordenadores-formadores se estes não possuem condições para tanto? Como podemos implementar ações de formação continuada em serviço para os professores, se os responsáveis diretos pela organização dessa formação não possuem qualificação nem experiência para essa prática? Como requerer do coordenador pedagógico, antes professor em sala de aula, proponha momentos de reflexão sobre a prática com sua equipe docente, em prol da profissionalização do professor, se o mesmo não vivenciou isto anteriormente?

Todas essas questões sinalizam uma problemática na construção de uma identidade do coordenador pedagógico. Ele não é um estranho, ao contrário, se encaixa perfeitamente no perfil de coordenador-formador, expresso por Altet, Paquay, Perrenoud & Cols (2003, p.10) “A esmagadora maioria dos que formam os professores ainda provêm do mundo dos professores. Ensinar, ou ainda ensinam, em escola, colégio ou em liceu, dividindo-se entre seu estabelecimento de ensino e suas funções de formadores.” Nessas condições, os professores-coordenadores trazem consigo a experiência e o conhecimento sobre a realidade da sala de aula, o que favorece na condução da formação continuada. Porém não é o bastante, muitos não possuem o perfil para atuar como coordenadores-formadores, o que levanta a necessidade de se definir uma identidade, constituir uma carreira e investir numa cadeia de formação.

Na escola a gente sente que a gente precisa... e a gente sentou aqui na escola! ... para discutir justamente isso, para a gente focar um olhar maior para questão pedagógica... só que as demandas na escola estadual, elas são muito imprevisíveis. [...] eu confesso para você não me incomoda fazer o que não está (no regimento) mas me angustia deixar de fazer o que deveria ser feito (CP 10, sobre tempo para fazer formação com os professores).

O gráfico 14, na página 152 do apêndice, mostra uma noção da rotina do coordenador pedagógico, sendo essa, em boa parte, acarretada de atividades voltadas para o administrativo.

A maioria reclamou de ser obrigado a assumir responsabilidades que deveriam ser de outros profissionais: “a gente perde muito tempo cuidando de algo que não deveria ser nosso. (CP 06, sobre demanda extra). Não que não queiram contribuir com o andamento dos processos na escola, ao contrário, justamente para não comprometer o funcionamento da unidade, os coordenadores acabam tomando a iniciativa e realizando atividades como: digitar documentos, tirar cópias, abrir portão, distribuir merenda, limpar as salas, pagar contas no banco, etc.

Essa demanda desvia o foco das atividades de cunho pedagógico. Isso foi bastante debatido no encontro formativo também. Os coordenadores acabam realizando o que é mais urgente, o que oito deles descrevem como “apagando incêndios”, como podemos comprovar com as duas falas seguintes:

Falta servidor de limpeza, falta merendeiro, falta não sei o que... então você vai tapar um buraco de um monte de situação na escola, que você para e pensa: o que que eu to fazendo de função pedagógica? (CP 05, sobre não conseguir realizar as atribuições pedagógicas).

A gente tem que fazer de tudo senão a escola não anda, eu faço tudo isso aqui! Eu faço de tudo um pouquinho... eu só não faço vim para salas... o resto a gente faz (CP 02, idem).

O sentimento de estar sobrecarregado com as atividades administrativas e por isso não fazer como gostariam, torna-se mais pesado diante a falta de motivação e valorização. Alguns até percebem um reconhecimento desses esforços por parte da comunidade escolar, mas gostariam mesmo era que o governo valorizasse a classe, principalmente financeiramente, como destaca o CP 06:

Valorizada, sim... motivada, não... é essa dificuldade mesmo, onde a gente não faz o que a gente gostaria... faz o que dá para fazer muitas vezes (CP04).

Muitas vezes valorizada, assim em questão financeira não. Mas em questão de motivação, sim (CP06).

Por serem indicados ao cargo, os coordenadores sabem que não têm muita autonomia, e por isso a dificuldade em definir uma identidade profissional. Eles relatam que os diretores recebem gratificação por número de alunos matriculados na escola, mas eles não. Consideram isso uma injustiça, porque aqueles que trabalham em escolas com 1000 (mil) alunos, recebem a mesma remuneração dos que atuam em escolas com apenas 300 (trezentos) alunos, como desabafa a CP 02 “... eu não me sinto valorizada, o que eu acho injusto é eu trabalhar para ganhar o mesmo valor de uma escola pequena. [...] aqui o trabalho é triplicado! [...]. Olha eu to aqui



desde de manhã!”

Essa condição de “indicado” impede o coordenador, muitas vezes, de se impor diante as situações no contexto escolar. Apenas um dos participantes demonstrou como delimita seu espaço para garantir em sua agenda o cumprimento das ações pedagógicas:

Só não administrativo, eu me excludo. [...] então eu sempre deixo claro para o pessoal... não é comigo! Eu cuido da parte pedagógica. Sou coordenadora de projetos, cuido da parte dos pais, da família, trazendo os pais sempre para escola, de alguma forma atraindo, porque é muito importante que eles estejam sempre aqui. Projetos com reuniões... e buscando também formação para os meus professores. Então eu busco dentro da minha área fazer de tudo um pouco, para englobar tudo dentro da minha área (CP 07, sobre como organiza sua agenda).

Nos gráficos 17 e 18, podemos perceber como essa falta de identidade e reconhecimento, reflete na relação entre coordenador e professor, não causando conflitos, mas impedindo o coordenador de assumir sua função de formador, nem sequer se dar conta que a tem. Tomados pela rotina, não percebem a formação continuada como colaborativa ao desenvolvimento profissional do professor, e quando perguntados sobre o que fazem que mais contribui com o trabalho do professor, eles até sinalizam ações pedagógicas, mas não apontam a formação continuada: “...eu trabalho mais com aluno e professor... um pouquinho de acompanhamento, planejamento... formação continuada, não. Os pais também a gente faz acompanhamento.” (CP 03).

Segundo os dados, a relação entre professores e coordenadores não é um empecilho para a realização da formação continuada, seis deles disseram ter uma relação tranquila e saudável com sua equipe, e alguns reconhecem a formação continuada como atribuição do coordenador, contudo, não enxergam de qual forma podem realizar essa formação. Dado constatado na disparidade dos sentimentos, que podem ser percebidos pelos comentários abaixo. Enquanto uma coordenadora se diz “encantada” em saber que é uma formadora de professores, a outra se demonstra desesperada, por não conseguir desenvolver essa função:

O que eu guardei mesmo assim, a sete chaves, foi essa questão de promover curso de capacitação para o professor, que até então eu tinha visão de que era o professor que tinha que correr atrás sozinho, mas não! É escola, na pessoa do Coordenador tem essa obrigação de oferecer, não só curso, mas todo o subsídio, todo suporte para que o professor trabalhe bem. [...] ...então assim o coordenador, representando toda a escola, tem essa função de promover de ajudar o professor a desempenhar um bom trabalho... que antes eu pensava que não era. Foi no Regimento que eu descobri essa função (CP 07, ao

responder sobre as atribuições do CP que tem no regimento escolar).

Enquanto o professor está fazendo formação, o aluno está aonde? [...] não tem oportunidade de fazer formação continuada, porque vai fazer em que horário? O professor para se sustentar tem que trabalhar os dois turnos, então ele não tem tempo para fazer essa formação continuada, aí ou suspende as aulas ou o professor não faz formação (CP 02, sobre as dificuldades de realizar formação continuada de professores em serviço).

As demais respostas da entrevista foram organizadas em quadros, por serem de perguntas abertas e, portanto, exigirem uma interpretação mais aguçada da comunicação. Como para a técnica de análise de conteúdo, é importante retomar e descrever o contexto no qual se deu a comunicação, justificando a coleta, explicamos que os gráficos representam informações precisas, mas quando começamos a analisar a fala, o decorrido das perguntas abertas, percebemos que estas precisavam ser organizadas em mais categorias, pois traziam para a pesquisa, dados que não poderiam jamais ser ocultados ou resumidos em imagem, então ampliamos. Essa diversidade de organização e tratamento é uma das vantagens de se trabalhar com a análise de conteúdo.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, com o propósito de analisar e descrever uma relação, as categorias foram surgindo ao longo do processo, mas dentro do proposto, no sentido de procurar descrever o cenário, mostrar o que e como ocorre, para assim respaldar a análise, a compreensão dos fatos. Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo no nível manifesto (gráficos), discute apenas o dito, sem inferências, e em nível latente (fala), ela abre para o pesquisador captar os sentidos, a informação implícita, chegando nas entrelinhas do que o sujeito desejou expressar, e muitas vezes, até mesmo além, alcançando a percepção do que nem o sujeito tinha consciência plena. Isso é possível a partir dos dados dos quadros e da observação participante.

Organizamos os quadros em categorias e segundo a frequência que cada temática foi evidenciada nas entrevistas, sendo dispostos nas seguintes temáticas: Motivação para assumir a função, Formação para exercer a função, Concepção de formação continuada, Socialização profissional e Desafios da função. A organização dessas categorias foi orientada de acordo a teoria de Bardin (2011, p.37),

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, da- quilo que se procura ou que se espera encontrar.

**Quadro 2** – Motivação para assumir a função de Coordenador Pedagógico

TEMÁTICA	CONCEITO CHAVE	ENUNCIADO	FREQUÊNCIA
Motivação para assumir a função	Financeiro	“(…) o financeiro. Então não foi amor à coordenação... não sei o que falou mais alto... depois que recebe o salário você vê que não foi nem 50%, é uma miséria que não vale a pena ser coordenador de escola. ”	30%
	Afinidade	“... foi uma coisa que eu sempre gostei muito! De lidar com público! Gosto demais de lecionar. Estou aqui na escola 8 anos uma coisa que eu gosto demais, é a minha função!”	20%
	Perfil	“Então... eu sempre fui assim, interagi muito com as atividades da escola e a diretora enxergava nesse perfil, um perfil de um professor mais comprometido e que se encontrava melhor na função do Coordenador por ser uma professora com mais iniciativa. ”	40%
	Acaso	“Teve um probleminha com a direção, ela disse que ia quebrar meus horários... então eu pensei... eu vou sair da escola, eu vou pedir para sair. Aí fui na diretoria, pedi para sair. Aí me ofereceram a coordenação.”	40%
	Curiosidade	“...conhecer um pouco mais do lado de ser coordenador dentro de uma escola, trabalhar com equipe, né? É isso, conhecer a função...”	20%

Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

Ao analisarmos o Quadro 2, podemos perceber a motivação que impulsionou os professores a se tornarem coordenadores, o que se divide na maioria em duas: Perfil e Acaso. Partindo dessa amostra, percebemos que alguns diretores têm o cuidado na escolha daquele quem vai indicar para o cargo, e busca um profissional que tenha afinidade com o coletivo, no entanto, muitos assumem essa função por lhe ser apresentada como única saída para algum problema em relação à carga horária, convivência, localização, necessidade de remoção, etc. Os dados revelaram uma classe dividida, e inferimos quanto isso faz diferença na condução dos trabalhos e nos resultados de cada unidade escolar.

Em uma pesquisa semelhante sobre atuação de coordenadores, Clementi (2005, p.62) afirma que “... a escola reflete o descaso de muitos profissionais, fruto de uma história de formação deficitária, com pouco ou quase nenhum conhecimento profissional; as vezes também sem autonomia ou conhecimento de suas próprias necessidades de formação.” A autora fala sobre a necessidade de as estruturas de ensino legitimarem o papel do coordenador, fator que também constatamos em nossos resultados, afinal, a função ainda não é reconhecida nos documentos nem nos espaços como formadores.

Quando assumem a função, os professores-coordenadores também se dividem entre aqueles que percebem a necessidade de uma formação e a buscam e aqueles acomodados com a rotina, dado provavelmente relacionado ao anterior. É provável que aqueles indicados ao cargo por terem o perfil, tenham buscado uma formação para melhor realizar suas atividades. Ainda assim, de acordo o Quadro 3, aqueles que buscaram se profissionalizar, fizeram apenas uma atualização.

Metade dos professores-coordenadores com capacitação voltada para o cargo de coordenação demonstrou na fala como é fundamental essa formação, a entrevistada CP10 chegou a afirmar que somente depois do curso, “começou a gostar da função” e assim, a se inteirar sobre suas atividades.

**Quadro 3** – Tipo da formação que buscou para exercer a função

TEMÁTICA	CONCEITO CHAVE	ENUNCIADO	FREQUÊNCIA
Tipo da formação que buscou para exercer a função	Nenhuma	“... não tive nenhum curso, formação própria para exercer essa função. ”	40%
	Experiência	“...opiniões e experiências. Troca de experiências com quem já exerceu essa função.”	20%
	Atualização	“...eu fiz o Pro gestão. É porque o Pro gestão era um programa que tinha no governo. ”	40%
	Capacitação	“... depois que eu estava como coordenadora foi que a secretaria de educação lançou um curso, uma capacitação para coordenador. A partir daí que eu realmente comecei a gostar, comecei a me inteirar mais da coordenação pedagógica. ”	20%
	Continuada	“...ela fazia um trabalho belíssimo! Tinha reunião com a gente mensal. Todos os coordenadores da DR. Aí eu sei que comecei a me inteirar sobre o assunto mais... era assim, toda reunião que ela fazia lá, eu só voltava e passava para os meus professores da escola, com isso ela me ajudou muito! Eu digo a todo mundo dessa menina!	10%

Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

Podemos perceber algumas questões bem lineares nos dados dos Quadros 3 (acima) e no 4 logo abaixo. Temos um grupo de coordenadores que não receberam formação continuada para atuarem na função, 40% sinalizaram isso na fala, e da quantidade que buscou uma qualificação, 40% citaram apenas o curso de pró-gestão do estado. Sendo essa a experiência vivenciada por esses coordenadores, o dado se assemelha no quadro seguinte, onde podemos ver em 60% das falas que os coordenadores compreendem formação continuada como uma atualização. As porcentagens coincidem no caso da capacitação, em 20% das falas, essa é a

concepção que os coordenadores têm de formação continuada. Ou seja, eles conceituam formação continuada segundo o vivenciado.

Embora não coincidam, a frequência de coordenadores que relataram uma experiência de formação continuada como a defendida nessa pesquisa, é menor que a porcentagem do Quadro 4 na categoria “Contínua”. Com uma porcentagem de 20%, dez a mais que no dado do Quadro 3, vimos que alguns coordenadores já se despertaram para esse formato de formação continuada de professores em serviço, mesmo não tendo experimentado em sua trajetória.

**Quadro 4 – Concepção de Formação Continuada de Professores em Serviço**

TEMÁTICA	CONCEITO CHAVE	ENUNCIADO	FREQUÊNCIA
Concepção de Formação Continuada	Atualização	“... formação continuada entende-se que são cursos, o professor estar buscando atualizar, reciclar porque com as novas demandas de ensino, né? (...) é necessário continuar essa formação no sentido de atualizar-se, de crescer enquanto o professor e profissional. ”	60%
	Capacitação	“..., assim duas ou três vezes por ano, a gente faz, quando há uma necessidade a gente faz essa formação. Porque tem professores, principalmente os antigos que não sabem lidar com a mídia, aí a gente promove curso de capacitação pra eles usar os aparelhos, né?”	20%
	Reciclagem	“... não sei se é... Mas assim, a pessoa vai se reciclando... que a gente tem muito tempo de formado, né?”	20%
	Contínua	“Sim a gente tá fazendo... em reunião pedagógica, a gente busca discutir um tema específico, e a gente assim... quer tentar dar um estímulo professor... (...) fazemos sobre os temas transversais. A última reunião foi para entender como trabalhar essa violência aqui na escola.”	20%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017

Com uma frequência de 40% nas falas, os coordenadores demonstraram acreditar na aproximação pessoal como essencial para um bom relacionamento com a equipe, e que socialização profissional está relacionada ao bem-estar e ao clima organizacional. De uma forma bem simples, podemos utilizar aqui a definição de Clementi (2005), quando ela diz que “cabe ao coordenador fazer a interlocução com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos (CLEMENTI, 2005, p. 5).” Sem a consciência do que seria uma de suas principais atribuições, um professor-coordenador não conseguirá atuar como um coordenador-formador. O Quadro 5 fortalece esses argumentos, demonstrando como a maioria dos coordenadores

desconhecem a socialização profissional do professor. Ainda quando demonstra uma rasa noção sobre socialização profissional, o coordenador não responde com certeza, firme, ele responde perguntando, como quem tem dúvida.

**Quadro 5 – Concepção de Socialização Profissional do Professor**

TEMÁTICA	CONCEITO CHAVE	ENUNCIADO	FREQUÊNCIA
Concepção de Socialização Profissional	Relacionamento Social	“(…) isso de você tentar interagir e conciliar sua opinião, os divergentes e estabelecer um equilíbrio... né? Dentro de normas e princípios para manter uma relação pacífica entre as pessoas que vivem ali naquele contexto, naquela sociedade...”	20%
	Vínculo Pessoal	“No meu pouco entendimento eu penso que é você deixar de ser colega de trabalho e tornar-se amigo, eu tenho muito isso aqui! ”	30%
	Desenvolvimento Profissional	“eu acho que é você procurar socializar, (...) a gente não pode trabalhar individualmente, né? Por exemplo: tá falando de conteúdo de matemática, português, socializar, né? Globalizando os conteúdos. (...) acho que é essa socialização. ”	10%
	Integração em grupo	“...eles têm que ter essa socialização, é fundamental. Não é só trabalho, é todo social, né? Então se não tiver isso fica difícil! (...). Por exemplo, nós temos o costume de comemorar o aniversariante do mês aqui no grupo. ”	40%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2017

Outro ponto de discussão que o Quadro 5 suscita, já tratados anteriormente, mas queremos reiterar, quando nos propusemos a fazer essa pesquisa, o foco era na formação em serviço do professor enquanto processo sob responsabilidade do Coordenador Pedagógico, e no decorrer das etapas metodológicas, percebemos a necessidade de uma formação contínua para esses professores-coordenadores, para ajuda-los a desenvolver um perfil mais pedagógico, reflexivo e formativo, e assim conseguirem atender à demanda da escola.

Domingues (2014) destaca as questões em seu livro sobre esta temática: formação inicial e contínua do coordenador pedagógico, relatando quanto que a iniciativa própria é responsável pela constituição da identidade do coordenador, quando este, não possuindo a formação inicial requerida para a função resolve buscar alternativas: cursos, troca de experiências, para aprender a desenvolver suas atribuições, principalmente de formador. Esse perfil de coordenador formador, quando não é garantido pela formação inicial, compromete o desenvolvimento de ações de socialização e desenvolvimento profissional do professor. Domingues (2014, p. 41)

destaca que

Ser coordenador pedagógico significa estar imbricado a um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta as suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente à formação dos professores na escola. Os relatos revelam profissionais que passaram pela formação inicial, mas foi no início da profissão que foram descobrindo-se como formador, ou seja, coordenador/formador na escola.

**Quadro 6 – Desafios da Profissão**

TEMÁTICA	CONCEITO CHAVE	ENUNCIADO	FREQUÊNCIA
Desafios da profissão	Tempo	“... não vou, eu já sei o que é. É mais cobrança! Eu só tenho dois vínculos, não tenho o tempo todo do mundo.”	100%
	Desvalorização	“... acho que a falta da valorização mesmo, do reconhecimento do nosso trabalho. Porque às vezes nós somos cobrados demais, procuramos fazer o melhor e muitas vezes a gente não é reconhecido! (...) não digo por eles, mas mesmo assim, pelo governo.”	80%
	Cobranças	“... tem que saber de tudo! A pessoa quer que você saiba tudo! A pessoa quer que você saiba do aluno, do perfil do aluno... e eu não tenho como saber de tudo. Paciência!”	50%
	Riscos	“(...) tem que ter aquele cuidado de conversar, porque não se sabe hoje do ser humano. Sempre que saio venho com Deus e pedindo que nos guarde. Porque já teve assalto aqui na frente, já teve bomba... realmente a proteção maior é de Deus!”	20%
	Alunos	“E o negativo vai dentro disso, é trabalhar com a diferença desses alunos. É negativo porque é realmente um muito diferente do outro.”	40%
	Professores	“...o conflito... o principal que eu acho, é a questão de horário, só a questão de horário mesmo, 9:30h é intervalo, o professor desce 9:25h, aí... só a questão de horário mesmo, a saída é 11:40h, 11:30h o professor ta liberando. Aí no outro dia reúne esses professores, a gente conversa e aí sempre tem aqueles conflitos, não são todos, mas alguns...”	10%

Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

Diferente dos gráficos, com informações fechadas e mais exatas, os dados do quadro trazem falas, sentimentos e experiências que nos fazem reviver na transcrição, o momento da entrevista e cada uma das feições e expressões feitas pelos coordenadores enquanto respondiam

as perguntas: o franzir da testa, o movimento das mãos, o coçar do cabelo, o esfregar da mão no rosto e o toque constante no meu ombro, como quem reconhece uma aproximação.

As falas do Quadro 6 podem ser representadas pela constatação de Clementi (2005, p. 54),

Acreditar nesse papel do coordenador como interlocutor não soluciona, contudo, as contradições e os conflitos enfrentados todo dia no espaço escolar. São solicitadas inúmeras tarefas – de ordem burocrática, organizacional, disciplinar – que dificultam sua dedicação à um trabalho de formação dos professores e o faz cair numa certa frustração pelo mundo das vozes que ouve, que vê e que subentende, mas não consegue administrar.

Os desafios enfrentados no dia a dia no ambiente escolar dificultam a organização da rotina dos professores-coordenadores fazendo-os agir no imediatismo, dedicando-se ao urgente, sem sobrar tempo para as atividades reflexivas de acompanhamento pedagógico e formação de professores. Como destaca Placco (2003, p.47), “nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder à situação do momento, “apagando incêndios” em vez de construir e reconstruir esse cotidiano[...]”.

Fazendo um estudo mais criterioso dos enunciados destacados de acordo as categorias, podemos construir um caminho para as respostas dos questionamentos dessa pesquisa. A começar pela própria organização do quadro: os três primeiros desafios: Tempo, Desvalorização e Cobranças são as causas dos outros três desafios: Riscos, Alunos e Professores. Ou seja, se o coordenador não têm tempo para organizar sua ação, sofrendo cobranças que o submete a agir no imediato, impossibilitando a realização das atividades pedagógicas e sem a valorização e reconhecimento da carreira, consequentemente, esse profissional não vai conseguir acompanhar a aprendizagem dos alunos, proporcionar momentos de socialização profissional para formação seus professores, permanecendo exposto aos riscos das decisões que precisa tomar sem a parceria dos demais agentes da escola.

Todos os professores-coordenadores reclamaram da falta de tempo para cumprir a agenda, alegando “não sobrar tempo para mais nada”. Se compararmos essa fala com a regulamentação oficial, que determina a quantidade de coordenadores na escola por quantitativo de alunos, critério que garante que a maioria das escolas tenham de 02 a 03 coordenadores pedagógicos, podemos constatar que não há uma organização da rotina do coordenador na unidade de ensino.



Pensando sobre as escolas disporem de até 03 coordenadores pedagógicos, todos com 40h semanais, podemos afirmar que seria completamente possível o cumprimento das atividades de acompanhamento pedagógico e formação de professores em serviço. Porém, para a agenda ser organizada segundo essa perspectiva, isso precisaria antes de tudo, de uma política pública no estado de Sergipe. Garrido (2005 p.11) esclarece bem em seu texto que

O professor coordenador encontra obstáculos para realizar sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço.

Esse extrato nos ajuda a pensar na caminhada solitária do ofício do coordenador em busca de uma identidade que seja reconhecida, é um percurso atribulado de cobranças. Uma política pública que regule essa função, ajudaria também a trazer dentre todas suas atribuições, a necessidade da formação continuada em serviço. Defendida em lei uma identidade para o coordenador pedagógico pode incentivar o investimento na carreira e o reconhecimento dos pares e parceiros da importância de sua atuação no espaço escolar. Ainda que redundante, é preciso dizer aqui o óbvio, que é necessário começar do início: da concepção que temos sobre formação continuada em serviço e do papel do coordenador pedagógico, para combater a desvalorização da função e da formação.

Por muito tempo se vem discutindo o tema e poucas são as mudanças. Mate (2004, p. 73) faz uma observação interessante em seu estudo, quando relata que em 1920, as reformas de ensino projetaram um perfil de professor “redentor”, aquele que iria transformar o aluno num cidadão produtivo. A partir daí, marcado pelo ideário da Escola Nova, o professor precisaria ser reformado, e esse deveria ser o objetivo dos formadores. Desde então, vamos trazendo em nossa história, esse papel distorcido do formador de professores, inclusive, Mate (2004) critica e propõe ao leitor, uma reflexão quanto ao objetivo das reformas, se estas são mesmo para provocar mudanças ou simplesmente para atender interesses.

Não podemos continuar sustentando nas escolas, um coordenador-formador que atue como um inspetor e verificador do trabalho do professor, devido uma tradição, ou um vício, como adjetiva Clementi (2005, p.59), ao compartilhar sua experiência:

Muitas vezes, ao observar a atuação de certos coordenadores, percebo que os vícios do autoritarismo acabam de sobrepujar as reflexões feitas por diversos

autores sobre a necessidade de um trabalho de cumplicidade e parceria, e que considere as etapas de crescimento de todos os envolvidos no processo educativo. Isso é fator que influencia a ação do coordenador, o qual acaba por não considerar a forma de pensar e agir do professor como um ponto de partida, como um indicativo de suas necessidades de formação.

Quando o coordenador compreender que os momentos de socialização com o professor, além de promover seu desenvolvimento profissional, é a ação que pode influenciar diretamente nos resultados de aprendizagem dos alunos, ele deixará de correr os riscos apontados nessa pesquisa. Relacionando a fala na categoria Riscos do Quadro que estamos analisando, com os dados do Gráfico 18, em que os coordenadores afirmam que contribuem com o trabalho dos professores, fazendo atendimento aos alunos, percebemos que há um equívoco do próprio coordenador quanto a função do seu cargo.

Neste caso, o coordenador (CP01) acredita que lidar com a indisciplina e as questões sócio emocionais dos alunos buscando conciliar a relação destes com os professores em sala de aula é mais eficaz que a formação continuada em serviço. Assim sendo, o coordenador se arrisca a lidar com todas as problemáticas trazidas pelos alunos, atuando como uma espécie de psicólogo, sem necessariamente contribuir para a aprendizagem, e objetivo direto desse tipo de atendimento é o controle da disciplina.

Embora o acompanhamento do aluno seja uma das atribuições do coordenador, essa ação precisa ser organizada na escola numa perspectiva de parceria. “O lugar do coordenador revela-se fundamental na medida em que ele se constitui numa liderança técnico-pedagógica, sendo corresponsável pela articulação entre diversas interlocuções.” como descreve Batista (2005, p. 112). O coordenador não pode assumir as demandas extras da unidade escolar se desvencilhando das implicações do processo educativo.

## **7 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SERGIPE: FORMADORES?**

A relação qual o Coordenador Pedagógico precisa estabelecer com os professores é como uma vinculação, não só no sentido de parceria, mas de partilha dos mesmos propósitos e objetivos, de uma forma que a interdependência entre eles resulte no crescimento intelectual e profissional de toda a equipe, e influencie positivamente nos resultados da escola.

Essa relação se dá justamente nos momentos da Formação Continuada de Professores em Serviço, processo onde se promove o Desenvolvimento Profissional Docente, se aproximando da concepção teórica sobre esse tema, defendida nesta pesquisa de acordo referencial selecionado. Isso fez-se necessário, devido ao fato de vários autores defenderem concepções diferentes sobre formação continuada, como Verdinelli (2007, p. 13) ressalta que poucos educadores “discutem a formação continuada de professor a partir dos referenciais da Pedagogia Histórico Crítica e da Teoria Histórico-Cultural. E, por fim, a necessidade de articulação teoria-prática fundamentada em uma concepção dialética.”

Segundo a autora, também pesquisadora desta temática, que defende em sua dissertação o mesmo formato de formação continuada proposto aqui,

Sob esta perspectiva, nunca estamos formados, e sim, continuamente em processo de formação, por ser a produção de conhecimento dinâmica, provisória e nunca dada como acabada, ao contrário, está sempre em construção, dado o seu caráter de provisoriedade. O conhecimento é construído coletivamente, mediante um processo em que o sujeito interage com a realidade, com outras pessoas, mas sempre inserido no ambiente sociocultural (VERDINELLI, 2007, p. 19).

A formação além de processual e contínua, precisa ser organizada de forma interativa e num espaço da escola.

Neste último capítulo vamos fazer uma análise dos dados da observação participante relacionando com o estudo de alguns autores supracitados e em destaque, tratando as percepções e constatações à luz das leituras dos textos organizados em “A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas” (FRANCO; CAMPOS, 2016). A experiência das autoras que compõem essa obra, muito se aproxima da realidade que encontramos nas escolas do estado de Sergipe.

Procurando fazer uma análise respaldada no nosso arcabouço teórico, tanto para justificar

nossa caminhada, quanto para validar os dados coletados, contextualizando as falas e fazendo um consolidado entre o que foi externado nas respostas abertas (quadros de 2 a 6) e o que foi registrado das falas nos encontros formativos, decidimos utilizar o estudo desses dados na composição da última subseção dessa pesquisa.

## 7.1 UM OLHAR POR MEIO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE: O DESPERTAR DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Ao assumir a função de técnica pedagógica, na Secretaria de Educação, logo me apropriei da proposta de trabalho do Acompanhamento Pedagógico, e compartilhei com a orientadora, assim pudemos sugerir e colaborar com a organização de uma das pauta para um encontro formativo. Então aproveitamos para incluir atividades que nos dessem a oportunidade de coletar dados para essa pesquisa. Em formato de oficina, o encontro foi realizado em todas as diretorias regionais, primeiro com a equipe técnica da diretoria e depois com a dupla gestora (diretores e coordenadores pedagógicos) das escolas.

Para essa pesquisa, destacamos essa pauta: “O perfil do Coordenador Pedagógico”. Das dez regionais, conseguimos acompanhar essa oficina em cinco delas, no entanto, para análise, foram considerados os registros da observação apenas das oficinas realizadas nas regionais às quais pertencem às escolas onde trabalham os coordenadores pedagógicos entrevistados (DEA e DRE08). Esses registros, quando analisados juntamente com os dados da análise documental, do questionário e da entrevista semiestruturada, colaboraram com o estudo aprofundado da relação entre coordenadores pedagógicos e a formação continuada de professores em serviço, possibilitando uma visão mais consistente sobre essa relação.

Mesmo “pertencendo” ao espaço, não foi preciso fazer muito esforço para manter a neutralidade sem adotar um comportamento estranho, devido a própria organização do trabalho. Para o Acompanhamento Pedagógico, a secretaria dispõe de uma técnica formadora por cada diretoria regional, assim, conforme a organização descrita no primeiro parágrafo desse tópico, pude participar das oficinas nas regionais, apenas como observadora. O fato das oficinas serem sempre realizadas pela equipe técnica da regional, com a presença de uma dupla de técnicas formadoras, fez com que os coordenadores ficassem à vontade durante a condução de todas as atividades da programação.

A pauta do encontro foi organizada pela equipe técnica pedagógica da secretaria de educação do estado, algumas formadas em pedagogia, outras em história, geografia e letras,

quais já vinham há um bom tempo fazendo acompanhamento pedagógico nas Regionais e unidades escolares, e tinham percebido que os coordenadores pedagógicos estavam sempre sobrecarregados com as atividades administrativas, por isso não conseguiam desenvolver o trabalho pedagógico que lhes era de responsabilidade, comprometendo os resultados de aprendizagem dos alunos, porque eles não conseguiam acompanhar o trabalho do professor nem promover formação continuada em serviço para sua equipe docente.

O objetivo desse encontro formativo foi “refletir sobre a identidade do coordenador pedagógico, suas atribuições e a perspectiva de um novo perfil de profissional, segundo documentos oficiais, destacando a necessidade de analisar sua agenda e as atividades que este realiza (administrativa e pedagógica), com o propósito de organização de prioridades e negociação da demanda extra, para cumprimento do acompanhamento pedagógico.” Mesmo o público sendo constituído de coordenadores e diretores, apenas os coordenadores participaram da primeira atividade, a qual iremos dar destaque por ter fornecido mais dados para nossa pesquisa.

Após a abertura do encontro, as técnicas mediadoras mostraram aos coordenadores pedagógicos dois cartazes dispostos em lados diferentes da sala. No lado direito, um cartaz com o título: Como eu me vejo... e no outro, com o título: Como eu gostaria de ser... em cada qual tinham imagens com representações em imagens e legenda de perfis de coordenador pedagógico. No cartaz do lado direito tinha: Assistente Social, Psicólogo, Fiscal, Secretário, Relações-Públicas, Síndico. No cartaz do lado esquerda tinha: Articulador, Mediador, Formador, Transformador, Orientador, Líder. A orientação era que os coordenadores identificassem numa tarjeta adesiva, o primeiro perfil “como me vejo” e na segunda, o perfil correspondente a “como eu gostaria de ser”.

Em seguida, os coordenadores sentaram em círculo para todos terem visão da opção do colega e depois, sucessivamente, cada um foi expondo sua escolha e explicando o porquê. Momento extremamente emocionante para os participantes do encontro formativo, que chegaram a chorar enquanto falavam sobre sua escolha, pois proporcionou a reflexão sobre como cada coordenador estava atuando na escola e como ele de fato precisava atuar para cumprir sua função pedagógica.

Analisando as falas, começando pelo coletado do “Como eu me vejo”, todos os perfis dispostos foram contemplados, contudo, a maioria dos coordenadores pedagógicos, principalmente da DRE’08, se dividiram entre Síndico e Psicólogo. São sobre esses dois perfis

que vamos nos ater, relacionando com nossos estudos.

Uma vez, como essa história da Baleia Azul, eu vi um aluno muito introspectivo, se riscando, fazendo o desenho no braço... daí eu me aproximei, fui conversando, tive que falar com ele, aconselhar... a gente faz muito isso, de aconselhar os alunos e receber aqui para orientar, orientar para a vida mesmo, sabe? Mas quando a gente chega em casa, a gente nem sabe se disse a coisa certa, se amanhã aquele aluno volta para a escola, e você dorme pensando nisso, se perguntando se fez a coisa certa, para não se sentir culpado (CP DRE08).

Eu atendo muitos alunos, o professor fala, olha, aquele lá está dando problema, tem que conversar. Eu vou procurar resolver, chamar os pais. Vou fazendo isso. Observo se estão fora da sala, gazeando. É o apoio que eu dou ao professor, né? Porque são muitos meninos e se eu não ficar observando, ajudando, o professor, muitos não conseguem dar aula. É uma grande ajuda, essa que eu dou (CP DRE03).

Considerando os coordenadores que se julgaram Psicólogos, tomamos os depoimentos acima como ilustração da nossa análise. Expressando a maioria representativa, este perfil revela-nos quanto Coordenador Pedagógico está muito envolvido com as problemáticas do contexto social na qual a unidade escolar está inserida, o que não é privilégio das escolas estaduais de Sergipe, mas merece destaque.

Os coordenadores pedagógicos tomam para si as situações de indisciplina dos alunos que geralmente estão interligadas com fatores externos: família, drogas, violência, etc. Para tratar dessas situações, o tempo demandado para o atendimento dos alunos, normalmente se estende ao atendimento aos pais e/ou a busca de parcerias com Conselho Tutelar, Assistência Social e Poder Público, e acaba interferindo na rotina do coordenador pedagógico.

O coordenador acaba assumindo diversas atribuições na escola que são acrescidas às demandas do cotidiano, pela relação com a equipe, pela natureza dos projetos desenvolvidos (DOMINGUES, 2014, p.125). A autora ainda completa seu texto dizendo que a organização do trabalho do coordenador oscila entre o ideal e o real, ou seja, nem tudo que se planeja, se consegue fazer porque é necessário dar conta dos imprevistos da escola.

A outra maioria da pesquisa se identificou como Síndico. Na opinião deles, não tem como parar para fazer formação, as urgências na escola são muitas e eles quem dão conta de tudo, tarefas que muitas vezes em nada se assemelham com o pedagógico, como destacamos no parágrafo anterior. Os coordenadores se queixam de fazer o atendimento dessas duas necessidades da rotina, muitas vezes sem recursos ou quando, por não serem disponibilizados

pela escola, acabam investindo com recursos próprios para garantir ao menos a melhoria na organização do espaço e do trabalho.

Um coordenador que se julga “síndico” não tem disponibilidade de tempo para organizar e conduzir encontros formativos, até porque, para promover a socialização profissional dos professores, ele precisa estudar, pesquisar, levantar dados, planejar, avaliar e etc.

A maioria considera que gasta seu tempo, prioritariamente, em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às requisições da delegacia de ensino, atendendo pais e gastam também muito tempo organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção e/ou delegacia. Estão frequentemente aturdidos com as questões de indisciplina dos alunos e da falta dos professores, problemas que se potencializam mutuamente, uma vez que, quando o professor falta, há que se arrumar ‘esquemas’ para a permanência dos alunos, pois quase nunca estão nas escolas, professores eventuais (FRANCO, 2016, p.21).

O relato acima é um bom resumo da fala dos coordenadores pedagógicos participantes do encontro formativo. Mesmo de regionais diferentes, eles se apresentaram angustiados, impotentes e perdidos, reconhecendo que precisavam de uma identidade profissional para saber quais suas atribuições e responsabilidades e assumir seu papel na organização escolar.

Ao falar dos perfis “Como eu gostaria de ser”, a maioria dos coordenadores se dividiram entre Mediador e Formador. Alguns dos presentes chegaram a se emocionar e chorar, confessando a frustração que sentem por não conseguirem realizar aquilo que gostariam para promover a transformação no processo educativo, influenciando de forma positiva os resultados dos alunos e colaborando para a formação profissional do professor.

Ao expressarem o desejo de atuar enquanto mediadores do trabalho docente, os coordenadores admitiram logo que falta apoio e suporte ao professor. Todos os coordenadores que oralizaram a razão da escolha do perfil de formador, assumiram que não conseguem promover os encontros de socialização, reconhecendo que o professor precisa dessa parceria, que são fundamentais o planejamento coletivo e o acompanhamento pedagógico das ações, projetos e dos resultados da escola. Na mesma intensidade, os coordenadores deixaram claro que não sabem como realizar essa função com a agenda que precisam cumprir.

Além da dinâmica, o material utilizado pelas técnicas formadoras trazia em destaque o perfil de coordenador que a secretaria do estado de Sergipe projetara atualmente, demonstrando

a evolução na concepção de coordenação pedagógica. Os coordenadores puderam ver que embora outrora a função estivesse de fato muito ligada às tarefas administrativas (Decreto 16.396 de 1997 – SE), atualmente, os documentos expressam que as escolas precisam contar com um coordenador de perfil pedagógico (Regimento Escolar Referencial/ 2017 – SE). Mesmo não sinalizando ainda a formação continuada dos professores em serviço como atribuição dos coordenadores, essa mudança no perfil traçado nos documentos foi muito positiva para os coordenadores, que começaram se perceber no contexto educativo.

A reflexão trazida pelas informações do encontro influenciou diretamente na autoestima dos profissionais. Na última atividade da pauta, que era a composição de uma agenda cuja as atribuições pedagógicas estivessem priorizadas em relação às administrativas, os coordenadores realizaram junto com os diretores, para simbolizar a parceria.

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador (ORSOLON, 2005, p.19).

Nessa perspectiva, a proposta era que eles fizessem a leitura das atribuições das tarjetas e analisassem se a atribuição era administrativa ou pedagógica, se era uma tarefa que podia ser direcionada a outro profissional da equipe escolar ou ser feita junto com o diretor ou se era uma atividade pedagógica que devia ser priorizada pelo coordenador. Confusos, devido o hábito construído pelo tempo na função, sem refletir sobre qual seu verdadeiro papel, alguns coordenadores se mostraram indecisos na hora de compor a agenda. Falas de surpresa revelaram perfeitamente como eles não tinham noção de suas reponsabilidades,

Isso não é pedagógico? Não sou eu que preciso fazer? Posso mesmo deixar a caderneta para a secretária preencher? (CP DRE 08).

Adorei saber que não vou mais precisar fazer isso! (CP DRE 04).

As técnicas formadoras que mediavam a formação, tiveram o cuidado de explicar que algumas atividades ainda que administrativas, eram também pedagógicas e assim, poderiam ser realizadas ou acompanhadas de forma compartilhada com a equipe diretiva. Ou seja, mesmo que o secretário preencha as cadernetas, é necessário que o coordenador verifique o registro



das aulas, das reposições e acompanhe o desempenho dos alunos.

## 7.2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR POR MEIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UM DESAFIO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Os coordenadores perceberam, no decorrer do processo, que precisam trabalhar no coletivo e priorizar a organização de um trabalho planejado, para evitar se perderem no casual, não planejado, espontaneísta. Perceberam que precisam empreender esforços para continuarem sua formação, que precisam se qualificar para o exercício desta tarefa. Compreenderam a complexidade da tarefa que se dispuseram a realizar; perceberam, também, que não basta boa vontade para se mudar uma escola; perceberam, ainda, que precisam lutar por melhores condições de trabalho e sabem que essa luta precisa de um coletivo, precisa de coordenadores enquanto grupo crítico e reflexivo, que funcionará como base para um processo na direção da ressignificação de sua profissionalidade (FRANCO, 2016, p.25).

Assim como na experiência acima relatada, os coordenadores que participaram do encontro formativo da SEED/SEF se sentiram imbuídos de uma identidade, convencidos da urgência de se desenvolver um perfil pedagógico e dispostos a modificar a rotina, cumprindo de forma adequada o modelo de agenda que planejaram e propuseram na formação, priorizando o pedagógico.

O despertar de uma identidade profissional do coordenador pedagógico foi um passo importante na Educação do estado de Sergipe. A tendência é que outras transformações venham a ocorrer a partir dessa consciência de quem se é e o que precisa fazer, que agora os coordenadores têm. “Seguindo as argumentações feitas, coordenar o pedagógico será instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas.” (FRANCO, 2016, p.27). Quando esse processo começar a provocar mudança visíveis, incluindo os professores e todo coletivo escolar, tão logo vão sentir a necessidade do desenvolvimento profissional a partir da formação continuada em serviço.

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam (GARRIDO, 2005, p.9).

Esse é o próximo trabalho que sugerimos: mostrar ao coordenador que ele é também um formador e conseqüentemente o responsável pela organização dos encontros de socialização, que segundo os autores citados nessa pesquisa, deverá acontecer na escola, para que o professor perceba essa formação como proposta da escola para transformação de sua prática, desenvolvendo a partir daí o hábito de refletir e pesquisar sobre sua prática, problematizando seu cotidiano, buscando transformar a si e conseqüentemente ao ambiente escolar em que atua (ORSOLON, 2005, p. 23).

“A necessidade da formação contínua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem que enfrentar” (SOUZA, 2005, p.27). Não somente porque é de sua responsabilidade, mas porque essa é a prática mais importante para o desenvolvimento profissional do professor. O formar-se professor não se encerra na academia, no final do curso de licenciatura, ao contrário, estende-se ao exercício da função em sala de aula cotidianamente. A profissionalização do professor é um processo dinâmico e constante que ocorre na ação-reflexão-ação, como defende Perrenoud (2002, p.216)

Isso significa que não basta elevar o nível de formação acadêmica para que a profissionalização da profissão de professor se desenvolva. O essencial refere-se à relação com o saber, com a ação, com o pensamento, com a liberdade, com o risco e com a responsabilidade.

Inicialmente, atuar como coordenador-formador na rede estadual de Sergipe será um desafio, por ser uma prática nova que interfere de alguma forma na rotina do professor. Para que não haja uma recusa é necessário que se estude e proponha possibilidades variadas de organização dos encontros formativos para os professores participarem sem rejeição.

Uma alternativa interessante seria planejar a formação continuada a partir das fases da carreira docente. Utilizando-se da teoria de Habermas (1993) que descreve as fases do professor ao longo de sua carreira profissional, Nono (2011) traz um estudo de como as fases ocorrem que ajuda bastante a traçar um perfil de professor e assim planejar uma proposta adequada ao público. As fases da carreira são denominadas por Habermas de Entrada na carreira; Fase de estabilização; Fase de experimentação ou diversificação; Fase de procura de uma situação profissional estável; Fase de preparação da jubilação.

A cada uma dessas fases, o professor apresenta um comportamento diferente, reagindo também de forma diferenciada ao seu processo de desenvolvimento profissional. Nono (2011, p.18) cita que ao final da carreira, na Fase de preparação da jubilação, alguns professores

adotam uma postura positiva, buscando a melhoria da aprendizagem dos alunos e o trabalho coletivo, e outros adotam uma postura um tanto negativa, que pode até influenciar professores iniciantes. Com esse exemplo já podemos ver que o público tem perfis diversos e o coordenador-formador precisa estar atento a esses sinais, visto que a socialização se dá no coletivo, e a mediação dos conflitos é extremamente importante para que todos aprendam e se desenvolvam profissionalmente.

Não é somente o refletir sobre a prática que precisa ser pensado pelo coordenador-formador, mas também quem são seus professores e como cada um aprende. As fases da carreira ajudam a identificar e prever as reações dos professores diante o grupo de socialização, se atento, o coordenador conseguirá mediar a discussão e conduzir a reflexão de forma a atender ao objetivo, contornando os contratempos que podem originar da diferença acentuada entre os integrantes do grupo.

Se alguns professores acabam conseguindo manter certo equilíbrio na profissão, outros se mantêm nela reduzindo sua eficácia e renunciando a um estudo de qualidade, escondendo-se atrás de mecanismos de fuga. Outros, ainda, vivenciam à docência com uma postura contraditória, adotando em suas práticas escolares, modelos de atuação que não consideram válidos. Alguns professores acabam por ser pessoalmente atingidos pelas dificuldades no confronto com a prática, mantendo-se na profissão à custa de constantes pedidos de transferência e de muitas faltas no trabalho; (ZARAGOZA, 1999 apud nono, 2011, p. 23).

Esses fatores devem ser considerados pelos coordenadores-formadores quando forem planejar o encontro formativo, em prol da harmonia do trabalho coletivo, para que as discussões não se resumam apenas a transação entre as prioridades de cada um, como bem alerta Perrenoud (2002, p.130).

Domingues e Belletati (2016, p.68) afirmam que os professores precisam decidir sobre sua formação, mas é o coordenador que cria as condições na escola para o encontro formativo ocorrer. “Assim, a formação contínua centrada na escola possibilita a mudança educativa pelo envolvimento do professor no processo de desenvolvimento profissional.” (DOMINGUES, 2014, p.68). Por essa perspectiva fica claro que embora a reflexão seja um processo particular do professor porque este é o executor da prática e em também reflete na ação, é de cabimento do coordenador-formador que o tempo, momento, espaço e metodologia sejam planejados para que o professor, no coletivo, discuta, estude, analise e pesquise sobre sua prática colaborando na troca de experiências com os colegas.

“A competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão” (Imbernón, 2011, p. 33). Desse modo, através da formação continuada em serviço, o desenvolvimento profissional do professor é estimulado. A partir dessas vivências alguns profissionais tomam iniciativas de buscar cursos de qualificação e extensão para o enriquecimento do exercício de sua função, além de se sentir encorajados muitas vezes a desenvolver pesquisas em sua área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa participante envolve dez coordenadores das dez unidades escolares com maior quantitativo de alunos do estado, no ano de 2016. E apesar de ser uma amostra pequena, trouxe dados extremamente ricos e bem abrangentes quanto à diversidade de informações, capaz de nos revelar uma parcialidade bem condizente com a totalidade, uma representação do quadro de coordenadores bem próxima da realidade da grande maioria dos que ocupam o cargo.

Defendemos nesse trabalho que o coordenador pedagógico, como formador, deve colaborar com o desenvolvimento profissional do professor, através da formação continuada em serviço. Para atestar essa hipótese e responder aos objetivos da pesquisa, relacionamos as teorias com a realidade vivenciada pelos coordenadores das escolas públicas do estado de Sergipe, mostrando por meio do tratamento dos dados coletados que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem depende que caminhem juntos: coordenador-formador, formação continuada de professores em serviço e profissionalização do professor.

No entanto, a transformação das práticas só poderá ocorrer a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente; é também necessário considerar que a prática, como atividade sócia histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social e crítica (FRANCO, 2016, p.25).

Franco (2016) continua essa reflexão afirmando que o coordenador pedagógico precisa ser o interlocutor interpretativo das teorias presentes na práxis do professor, buscando mediar a transformação dessa práxis para fins emancipatórios. Inspiradas por essas palavras e retomando a teoria da relação com o saber para concluir nossas constatações em torno desta pesquisa, queremos nas considerações finais, destacar que a busca por essa emancipação, a qual o processo educativo precisa garantir a todos os envolvidos, serviu de motivação para cada passo dado. Realizar esta pesquisa foi a forma que encontramos para mostrar à sociedade, como é imprescindível a promoção da formação continuada em serviço aos profissionais da Educação, principalmente ao professor.

Este é mais um dos pontos que interligam nossa pesquisa a relação com o saber, pois Charlot (2011, p.3) quando respondia uma pergunta sobre como definiria a relação com o saber, disse “a relação com o saber é a relação com lugares, pessoas, atividades etc., em que se

aprende, e uma outra que é mais ampla - a relação com o saber é a própria estrutura do sujeito enquanto ele tem que aprender.” Nesse caso, podemos afirmar que o professor aprende principalmente quando em interação com o espaço (a escola) e outros colegas professores, com a mediação do coordenador pedagógico. É aí que começa seu processo de profissionalização.

O nosso primeiro objetivo específico foi **pesquisar em documentos oficiais, as especificações das atribuições do coordenador pedagógico nas escolas da rede estadual de Sergipe, e qual a concepção de formação continuada que o Estado defende**. Nessa busca, percebemos que essa é a primeira questão a ser corrigida, os documentos, eles não deixam claro qual deve ser a formação inicial do coordenador pedagógico nem cita a formação continuada dos professores como uma responsabilidade desse profissional.

Portanto, o estado precisa oficializar a identidade desse profissional, começando pela definição sobre sua formação e reformulando suas atribuições. Uma identidade definida nos documentos oficiais dará mais segurança e conhecimento sobre a função, possibilitando ao coordenador uma tomada de consciência e posicionamento, mostrando para a equipe da escola qual seu papel e suas responsabilidades, demarcando seu espaço, inclusive na formação continuada do professor em serviço.

O formato da formação continuada também não aparece definido nos documentos, o Estado precisa legitimar as horas de formação do professor. Parece simples, mas é um grande desafio. Por muito tempo a secretaria ficou indiferente ao cumprimento das horas de estudos e formação, permitindo que os professores buscassem outros vínculos para completar a renda mensal, ocupando esse tempo. Por outro lado, os professores se acomodaram diante as definições governamentais e não buscaram enquanto classe, o cumprimento desse dever, tomando o tempo de formação como folga/ intervalo no ano letivo. São esses mesmos professores que por indicação, em alguma ocasião se tornam coordenador pedagógico, se desde antes eles vivenciassem o espaço da formação em serviço, a tendência seria quando coordenadores, que esses profissionais reconhecessem a importância de manter a prática da formação.

Nosso segundo objetivo específico foi **analisar a concepção constituída pelos coordenadores pedagógicos sobre formação continuada dos professores em serviço**, e não poderíamos fazer isso sem dar voz aos próprios coordenadores, porque os entendemos como sujeitos responsáveis pela formação continuada dos professores. Cada etapa dessa pesquisa foi realizada com muito cuidado e respeito a esses participantes, para que ela não tivesse o caráter de denúncia ou crítica, mas oferecesse um panorama da situação real e atual, para a partir de

então, projetar-se uma mudança, colaborando para o fomento de uma política pública, a ser implementada pelo Estado.

Ir para o campo nos aproximou de uma realidade que apenas julgávamos conhecer. Não entendíamos quais entraves impediam a realização da formação continuada dos professores. Depois de “olhar mais de perto”, percebemos que o Coordenador Pedagógico, por ser um professor da rede não obrigatoriamente formado em Pedagogia e sem experiência na função, precisa não somente de uma identidade profissional, mas também de formação continuada para constituir-se formador.

Identificamos essa necessidade a partir das concepções que os coordenadores revelaram ter sobre formação continuada em serviço. A maioria relaciona formação continuada a cursos de atualização, que devem ser de iniciativa do professor, se isentando da responsabilidade. Sendo a formação continuada dos professores em serviço uma prática “negada” no estado, apenas mencionada em lei, e sendo este coordenador um professor que não vivenciou nenhuma espécie de formação ou socialização, o mesmo tem dificuldade para promover esse momento com sua equipe de professores.

Poucos conseguem desenvolver o trabalho pedagógico, mesmo reconhecendo que este deve ser prioridade em sua agenda. Eles não conseguem organizar as atividades de forma a atender todas as demandas administrativas, e acabam comprometendo as atividades pedagógicas. Esse é um dos entraves que nos ajuda a **descrever a relação entre o coordenador pedagógico e o fazer da formação continuada de professores em serviço**, nosso terceiro objetivo específico.

Podemos definir a relação entre coordenador pedagógico e formação continuada de professores em serviço, como conflituosa, porque os dados revelam que este não se percebe nem se reconhece na sua função de formador de professores. Constatamos que a Formação Continuada de Professores em Serviço, na perspectiva defendida nesta pesquisa, não é promovida nas escolas do estado de Sergipe. Esta afirmação está baseada nas comprovações dos dados e na declaração em evento científico por uma representante da secretaria do estado da educação.

Não há Formação Continuada em Serviço sem Coordenador Pedagógico e enquanto este não tiver a valorização, formação e categorização necessária, essa formação não ocorrerá como deve. Por isso, a urgência das duas reformulações já mencionadas anteriormente, para serem feitas nos documentos oficiais do Estado (uma na descrição das atribuições da categoria e outra no formato da formação continuada). É necessário que o Estado defina claramente a identidade

do coordenador pedagógico, inclusive no que diz respeito a sua formação inicial, para diminuir a angústia que eles sentem por não conseguirem se encontrar no espaço escolar, melhorando sua relação com a formação continuada.

Charlot (2011) fala do triângulo pedagógico de Jean Houssaye e explica que

O professor é necessário para que funcione a relação entre o aluno e o saber. O saber é necessário para que funcione a relação entre o professor e o aluno. O aluno é necessário para que funcione a relação entre o professor e o saber, como relação pedagógica, que é diferente do gosto do professor pela sua disciplina. (CHARLOT, 2011, p. 11)

Analizando os dados coletados, vamos mais além. O coordenador pedagógico é figura essencial para mediar essas relações colocadas por Jean Houssaye. Afinal, a relação entre professor, aluno e saber é o tripé das discussões e reflexões mediadas no espaço da formação continuada em serviço. Alcançar a relação pedagógica entre professor e saber requer reflexão sobre a prática e ação a partir dessa reflexão, geralmente esta é construída na ação-reflexão-reação processo que deve ser estimulado, mediado e acompanhado pelo coordenador pedagógico, para favorecer o desenvolvimento profissional do professor.

Na teoria, um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento (PERRENOUD, 2002, p.11). Ao realizar esse passo a passo, o professor estabelece uma relação pedagógica com o saber, e é para esse nível de profissionalização que o coordenador encaminha o professor através da formação continuada. É nessa troca de experiências que o ele aprende a “resolver problemas”, e isso, segundo Charlot (2011, p.13), o faz um profissional com autonomia pedagógica para pensar sua prática e alcançar um resultado.

Pensar essas questões significa, em termos de formação, que para esta são necessários dois pilares. O primeiro pilar é o de uma formação técnica, profissional, um saber como ensinar. Se não tem competência profissional, o professor não consegue ensinar bem. A aula fica chata, o aluno não gosta de aprender (CHARLOT, 2011, p. 11)

Para complementar esse pensamento de Charlot (2011) verificamos que Perrenoud (2002) apresenta como um dos motivos para formar professores reflexivos, a compensação da superficialidade da formação profissional. Segundo os dados, essa superficialidade tem origem na formação inicial, considerada como um entrave para realização da sua função de formador, o currículo dos cursos de formação inicial dos coordenadores pedagógicos devem ser revistos e



reformulados, inclusive a título de lei. É preciso que as universidades locais garantam na formação inicial do pedagogo, estudos sobre as questões pedagógicas não somente pela perspectiva de um pedagogo-docente ou gestor, mas também pela ótica de um pedagogo-formador de professores.

Adentrando no nosso objetivo geral, **analisar, através do posicionamento dos coordenadores pedagógicos, como se dá sua relação com a formação continuada dos professores em serviço, em escolas do Estado de Sergipe**, esclarecemos que essa caminhada iniciada, não tem fim. Primeiro porque ela fomenta a implantação de uma política que quando acontecer será permanente, ocorrendo processualmente em todas as unidades escolares. Essa pesquisa traz uma colaboração ao que de fato precisa ser realizado, considerando a agenda, atuação, concepção, experiências e necessidades dos coordenadores pedagógicos,

Para que as mudanças propostas sejam consolidadas, a Secretaria precisará fazer um trabalho de conscientização também, da classe de professores, sobre a importância da formação continuada para seu desenvolvimento profissional. A falta de vivência desses espaços na cultura das escolas públicas do estado de Sergipe é um dos motivos de recuso do professor em relação ao momento de formação. Dentre outros, podemos listar o tempo disponível, baixa remuneração, o fato da formação não ser política pública ou programa governamental, e até fatores internos como o tipo de relação que tem com seu coordenador. Se esta for conflituosa, é bem provável que o coordenador não consiga a participação dos professores nos encontros formativos.

Assim, o coordenador precisa ser um profissional capaz de estabelecer uma parceria com seu professor. Não cabe nessa proposta de formação, um perfil de coordenador pedagógico fiscal do trabalho docente, como o que regula, pune, sobrecarrega, supervisiona. É necessário que o professor encontre no coordenador, o parceiro de seu processo de formação continuada, aquele que acompanha, analisa, sugere e colabora para a transformação da prática em sala de aula.

O coordenador pedagógico precisa ter claro que o espaço de formação não é uma sala de aula simplesmente, aonde um (o professor) vai somente para aprender e o outro (o coordenador) somente para ensinar. Nem tão pouco um espaço de “prestação de contas”, no qual o professor entrega cadernetas, planos de aula, projetos e avaliações para serem apenas fiscalizados pelo coordenador. O objetivo da formação continuada é a própria formação em si, é aperfeiçoar-se constantemente como professor-profissional, sempre atento às mudanças políticas, sociais e culturais, e às singularidades do sujeito social que é o aluno.

A troca de experiências, o debate, o estudo e a reflexão, o ouvir, falar, argumentar, apoiar, incentivar e fortalecer são atitudes que permitem as construções nesse espaço, proporcionando um clima de cooperação entre o professor e o coordenador. Afinal, como afirma Franco (2015) os professores não se formam somente com a teoria nem tampouco pela prática repetitiva e sem reflexão alguma, isso atesta a importância da formação continuada de professores como espaço de avaliação, reflexão, crítica e replanejamento da ação. Fazer desse processo uma prática contínua e progressiva, além de profissionalizar o professor, pode provocar melhorias significativas no processo educacional.

Procuramos cumprir por meio desta pesquisa, com uma das funções de professor formador, que é mediar a cultura da pesquisa com a cultura (neste caso) da escola (CHARLOT, 2008). Segundo Charlot (2008, p. 91) “O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo em sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali.”, Franco (2015) complementa essa ideia, destacando que as pesquisas em educação devem servir também para traduzir as práticas cotidianas, através de teorias educacionais, buscando compreender e transformar o saber fazer dos educadores. Seguindo esse preceito, utilizamos nossos métodos e estratégias para conhecer, descrever e analisar o que acontecia nas escolas públicas do estado de Sergipe na relação entre coordenador pedagógico e formação continuada de professores em serviço. Não tivemos em nenhum momento, a intenção de classificar ou estigmatizar.

Sugerimos que se estabeleça uma parceria entre secretaria e quadro docente, de forma que juntos analisem e reflitam sobre uma proposta de implantação da política de formação. No caso do estado de Sergipe, é urgente diminuir as interferências políticas na gestão das regionais e das unidades escolares, porque a instabilidade do cargo influencia diretamente na continuidade das ações. A permanência daqueles que vivenciaram a formação promovida pela equipe técnica pedagógica do SEF e cumpriram com os encaminhamentos, realizando acompanhamento pedagógico em seu âmbito de atuação é fundamental para este processo de mudança começar de forma natural e contínua.

Indicamos que tudo seja feito conjuntamente, sem bruscas imposições, começando com a discussão coletiva sobre uma possibilidade de iniciar essa prática. Acreditamos que envolvendo interessados, executores e beneficiados, representantes de secretaria, classe e comunidade escolar é possível estruturar um modelo de formação continuada em serviço sem prejudicar a organização do quadro funcional, oportunizando a todos o crescimento profissional.

Por fim, queremos dar ênfase ao fato da coordenação pedagógica está estritamente relacionada com a formação continuada de professores em serviço. Lembramos que existem vários tipo de formação continuada e estas podem ser ofertadas de qualquer outra forma, através do governo, de programas, grupos de estudos, equipe técnica, etc., mas a formação continuada em serviço, tendo como *locus* a escola e como foco principal das discussões e reflexões, a prática do professor e as questões educacionais do cotidiano escolar, esta só pode ser assumida, promovida, organizada e mediada pelo coordenador pedagógico.

A práxis do professor é política e pedagógica, por isso é uma ação que deve ser orientada e acompanhada por quem conhece seus posicionamentos, e assim, possa sempre estar interligando e confrontado suas ideias com os princípios políticos e pedagógicos do PPP da escola onde atua. Vê-se então, que sua formação precisa partir de um planejamento próprio e condizente com a realidade, portanto, não pode ser pensada por atores externos ao contexto escolar. Não tem como não ser promovida por um coordenador-formador.

A prática reflexiva é uma capacidade histórica e, portanto, deve ser desenvolvida e atualizada, necessitando para isto de parceiros com diferentes olhares. Os professores não podem descobrir o caminho deste processo sozinhos, pois correm o risco de não elaborarem um desenvolvimento espiral e permanecerem, corporativamente, reforçando e justificando as próprias referências. Uma proposta interessante e necessária é a presença contínua, crítica e construtiva do coordenador pedagógico, fertilizando, referenciando e aprendendo com a prática docente (FRANCO, 2016, p. 23).

Diante essa afirmação de Franco (2016), fica claro que o coordenador é o profissional do pedagógico, inserido na mesma realidade educacional que o professor. Com a formação inicial adequada à sua função e sabendo como promover uma formação continuada em serviço, ele é capaz de mediar as relações necessárias (professor-aluno-saber) para contribuir com a profissionalização do professor e consequentemente com a melhoria dos processos e resultados educacionais. É este coordenador que desejamos ver atuando nas escolas públicas do estado de Sergipe, com legitimidade. É essa formação em serviço que ansiamos para os professores dessas escolas, em prol do seu desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M<sup>a</sup> N.S. **Organizadoras: “O coordenador pedagógico e o espaço da mudança”**, Editora Loyola, São Paulo, 2001.
- ALMEIDA, L.R. de; PLACCO, V. M<sup>a</sup> N.S. **Organizadoras: “O coordenador pedagógico e a formação docente”**, Editora Loyola, São Paulo, 2005.
- ALMEIDA, M<sup>a</sup> E. B. de.; SILVA, K. A. de G. E. **Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line**. Educar em Revista. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 129- 148.
- ALVES, Alda J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 53-61. 1991
- Anais da XV Semana Acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extensão – **A Universidade e suas práticas no Contexto Regional: construindo diálogos** v.1, n<sup>o</sup>. 1, 2010. ISSN – 2448-1319  
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DAS ATRIBUIÇÕES LEGAIS ÀS VIVENCIADAS 1  
Isaura Francisco de Oliveira.
- ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARRIBAS, Noemi Cathia Andrade Lira de. **A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife**. Recife: o Autor, 2008. 154f.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. Série Pesquisa em Educação, v.3.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. São Paulo, 2011.
- BASÍLIO, A. L. **Desvendando o PNE: professores necessitam de plano de carreira, formação e boas condições de trabalho**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/desvendando-pne-professores-necessitam-de-plano-de-carreira-formacao-boas-condicoes-trabalho/>>. Acesso em: 10 de março de 2017.
- BATISTA, Silvia Helena. S. Coordenar, Avaliar, Formar: Discutindo Conjugações Possíveis. In: Almeida, Laurinda e Placco, Vera M.N.S. (Orgs). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2005
- BEGNAMI, M. L. V. **Formação Continuada: o HTPC como espaço para a autonomia formativa**. 2013 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2013.

BORSSOI, B. L. **O COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE AOS DESAFIOS ESCOLARES**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Cascavel, PR, 2008.

BRANDAO, CR; BORGES, Maristela Corrêa. A Pesquisa Participante: um momento da Educação Popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRANCO, C. **"Formação continuada de professores: focalizando a relação teoria-prática."** PDE: UEL (2007).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Brasília, DF: MEC/SESU, 1999.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em: 15 de outubro de 2016.

BRASIL. CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016 - **Notas Estatísticas/ Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília**. Inep, fevereiro de 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

BRASIL. Parecer do CNE/CES nº 0101 de 13 de março de 2002. **Consulta sobre a formação de profissionais de educação, tendo em vista o artigo 64 da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces101\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces101_02.pdf)>. Acesso em: 30 de outubro de 2016.

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. **Organizadoras: “O coordenador pedagógico e a formação docente”**. Edições Loyola, São Paulo, 2005.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (organizadoras), São Paulo 2002.

CAMPOS, C. J. G. **MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**, Rev. Bras. Enferm. 57(5):611-4. Brasília, DF, set/out 2004.

CANCHERINI, Ângela. A escuta sensível como possibilidade metodológica. Anais IV SIPEQ – ISBN - 978-85-98623-04-7. V Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. Rio Claro, 2010

CANEN, A.; BATISTA, A. C.; SILVA, P. M. Jr. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**. v.6, n.1, p.42-54, ISSN 1983-1579, janeiro - abril de 2013.  
<<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>> 42 EM BUSCA DE UM DIÁLOGO ENTRE PNE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MULTI/INTERCULTURALISMO.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHARLOT, Bernard. Professores, Alunos, Escola, Saber – relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. Souza, Helena Beatriz M. de Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [39]: 15 - 35, maio/agosto 2011.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. Editora Ática. São Paulo, 2013.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**, Edições Loyola, São Paulo, 2005.

DEMO, Pedro. Pesquisa: Princípio científico e educativo. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2013.

DOMINGUES. Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

DUARTE, Rosalia. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo**. Cadernos de Pesquisa, n.115, março/2002

ENFOPE. **10º Enfope e 11º Fórum de Educação, 2017, UNIT, Programação**. Disponível em:  
<[https://www.enfope.com/docs/FOLDER\\_10ENFOPE\\_11FOPIE.pdf](https://www.enfope.com/docs/FOLDER_10ENFOPE_11FOPIE.pdf)>. Acesso em 20 de maio de 2017.

FAERMAM, Lindamar Alves. A Pesquisa Participante: Suas Contribuições no Âmbito das Ciências Sociais. **REVISTA CIÊNCIAS HUMANAS. UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ (UNITAU). BRASIL – VOL. 7, N. 1, 2014**. Disponível em: [www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/121/6](http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/121/6)

FONTANELLA BJB, RICAS J, TURATO ER. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. Cad Saúde Pública 2008; 24:17-27.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, M.A.S. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: **28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu. 40 Anos da Pós-graduação em Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Apênd., v. 1. P. 182-182, 2005.

FRANCO, M.A.S. (2008) **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua**

**identidade.** Revista Múltiplas Leituras. São Paulo, Editora Loyola, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun.

FRANCO. M.A.S.; CAMPOS, E.F.E. (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola** [e-book]: processos e práticas. Santos, SP, Editora Universitária Leopoldianum, 142 p, 2016.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, jun. 2011.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações.** In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Liber Livro, Brasília, 2005.

GIL apud GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa.** Série Educação à Distância. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre, RS: Ed. UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Record, 2011.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. **Abordagens teóricas de tratamento temático da informação:** catalogação de assunto, indexação e análise documental. // Ibersid. (2009) 105-117. ISSN 1888-0967.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo, Cortez, 2010.

IOSCHPE, G. **“Nossa escola não foi feita para dar certo”: Isso se por "dar certo" entendermos a formação de uma pessoa com as habilidades mínimas para navegar o mundo e desenvolver seu potencial.** Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/educacao/nossa-escola-nao-e-feita-para-dar-certo/>>. Acesso em: 31 de agosto de 2017.

KAILER, P. G. da Luz, **Formação inicial do coordenador pedagógico: O egresso (2007 – 2010) Da licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Ponta Grossa – PR.** Paraná, 2016.

LIBÂNEO, J.C. **Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia.** In: PIMENTA, S.G. (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, I. A. L., BELTRAME, R. A., QUINTO V. M. Pesquisa Participante Versus Pesquisa Ação. Universidade Federal do Espírito Santo- Centro de Ciências Agrárias Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais Metodologia Científica. JERÔNIMO MONTEIRO –

ES. (2011).

MANTOVONINI, Regiane. **Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental I: subsídios para uma proposta em análise**. PUC. São Paulo, 2009

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, C. T. **Potencialidades e limitações da aplicação simultânea de aromas e de pigmentos sensíveis ao calor e à luz em artigos de moda praia**. Guimarães, Portugal: 2004.

MATE, Cecília Hanna. **O coordenador pedagógico e as reformas pedagógicas**. In: BRUNO, Eliane Bambibini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**, 5ª ed, São Paulo: Loyola, 2004, capítulo VIII, p. 78-86.

MILITÃO, A. N.; LEITE, Y. F. **A historicidade do conceito de formação continuada: um análise da visão de Paula Freire sobre a formação permanente**. Agência de fomento: FAPESP, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

MOLLA, S. R. P. **“O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores”**. Dissertação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação Disciplinar do Povo (São Paulo, 1808-1889)**. 2003, 293f. Tese Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NONO, M. A. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Editora Mediação. Porto Alegre. 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1999.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2012. 152p. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA, N. A. R. de. **A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. 128f. Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/transformador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 17 a 26.



PAIVA, H. P. de. **O COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DILEMAS DE SUAS ATRIBUIÇÕES**. Natividade, Tocantins, novembro de 2001.

PALLIARES, Neli Regina. **SOU CP NA EDUCAÇÃO INFANTIL, E AGORA? UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO FORMADOR DE PROFESSORES**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010.

PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHARLIER, É. (Org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** 2ª Ed. Revista. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PRADO, G. da S. **A Formação continuada pela via do Coordenador Pedagógico**. 116F. Dissertação para Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PENTEADO, Maria Emilian Lima. **Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores**. PUC. São Paulo, 2013.

PEREIRA, F. A. M. ; QUEIROS, A. P. C. . **A consolidação da pesquisa social qualitativa: Um aporte teórico**. *Revista Espaço Acadêmico* (UEM) , v. 12, p. 65-72, 2012.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2001, n.114, pp.179-195. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. **Formação Continuada de Professores (as) no Programa São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo: limites e possibilidades da reflexão sobre a prática**. São Luís: EDUFMA, 2007

QUEIROZ, D. T.; VALL, J.; SOUZA, Â. Mª A.; VIEIRA, N. F. C. **Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde**. 15(2):276-83. *R Enferm UERJ*, Rio de Janeiro, abr/jun 2007.

RAMALHO, J. R.; SANTANA, M. A. **Sociologia do trabalho no mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

REALI, A. Mª de M. R.; MIZUKAMI, Mª da G. N. **Formação de Professores: Tendências atuais**. Editora da UfsCar – São Carlos, 1996.

SANTANA, A. P. B. **A Coordenação pedagógica e seus desafios no contexto escolar: a formação continuada de professores em foco**. Disponível em: <<https://www.mauricioramonnd.com/copia-mapa-interativo-iii> >. Acesso em: 26 de abril de 2017.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 11ª ed. Campinas: Autores Associados. 2011

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: uma solução negociada. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 23, n.2. p. 277-292. mai./ago. 2007.

SCHEIN, E. H. **Identidade profissional: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho**. Tradução Margarida D. Black - São Paulo: Nobel, 1996.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SERGIPE. Decreto nº 16.396 de 20 de março de 1997. **Dispõe normas regulamentares sobre a democratização da gestão do ensino público estadual, de acordo com os artigos 171 e 172 da Lei Complementar nº 16/94, e dá providências correlatas**. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br/documentos-leis.asp>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

SERGIPE. Lei Complementar nº 28 de dezembro de 1994, Estatuto do Magistério Público do Estado de Sergipe atualizado. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Sergipe e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br/documentos-leis.asp>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

SERGIPE. Lei Complementar nº 61 de julho de 2001. **Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público do Estado de Sergipe**. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br/documentos-leis.asp>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

SERGIPE. Regimento Escolar Orientador. **Subsidia as instituições de ensino da rede pública estadual que desejarem adotar de forma parcial ou integral o seu conteúdo, respeitando assim a autonomia pedagógica inerente à escola. Esse documento referencial representa a consolidação**. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br/documentos-leis.asp>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

SERGIPE. Edital 06 de fevereiro de 2017. **Abertura de processo seletivo simplificado de professores de educação básica da rede pública estadual do estado de Sergipe para atuar na equipe gestora dos centros experimentais de ensino médio – CEEM de acordo com o programa estadual de educação em tempo integral**. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br/concursos-selecoes.asp>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

SILVA, L. B. de C. **A escolha profissional: uma abordagem psicossocial**. São Paulo: Unimarco, 1996.

SILVA, A. M. da; SANTOS, J. M. dos. **Os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar**. 2016. Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Vale do Acaraú, como requisito parcial à obtenção do Título de Pedagogo.

Universidade Vale do Acaraú. Núcleo Guararapes. Curso de Pedagogia. Recife, 2016.

SILVA, M. N. da. **Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo**. 2015. 299f. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUSA, A. P. C. **Uma reflexão acerca das atribuições do coordenador pedagógico: OUTRO OLHAR SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO**. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/uma-reflexao-acerca-das-atribuicoes-do-coordenador-pedagogico/51924/#ixzz4ljHy7LMZ> >. Acesso em: 15 de abril de 2017.

SOUZA, F. J. de; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. **O coordenador pedagógico e sua identidade: Práxis Educacional**. Vitória da Conquista v. 9, n. 15 p. 39-56 jul./dez. 2013.

SOUZA, Josefa Eliana. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): concepções a partir do modelo norte-americano**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

TARDELI, É. A. **Uma proposta de formação em serviço: professores na função de coordenadores pedagógicos na rede pública**. 2014. 151f. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4º Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7ª Ed. Editora Vozes. Petrópolis - RJ, 2012.

TAVARES, Mª A. **Os fios (in)visíveis da produção capitalista: informalidade e precarização do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2004.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N (Orgs.). **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. SP: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

VEIGA, I.P.A. (Org.). **Caminhos da Profissionalização do magistério**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, I.P.A. et al. **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VENAS, R. F. **A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990**. Sergipe, 2012.

VERDINELLI, M. M. **Formação continuada de professores do Ensino Fundamental subsidiada pela Pedagogia Histórico-crítica e Teoria Histórico Cultural**. 2007. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá - UEM: Maringá, PR, 2007.

VILLELA, Heloisa de O.S.O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000. P. 95-134.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: Um ensaio no espelho. In: **São Paulo Perspectiva**. [online]. 2000, vol.14, n.2, PP. 37-43.

## APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
 Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP  
 49100-000

São Cristóvão SE, 05 de setembro de 2016.

Ao Senhor Jorge Carvalho Nascimento  
 MD Secretário de Educação do Estado

Por meio desta apresentamos a mestranda **MARIANA MUNIZ SAMPAIO**, do Curso de Mestrado em Educação PPGED/UFS, devidamente inscrita sob matrícula nº 2016111005166 nesta Instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada **“O Coordenador Pedagógico e o Desenvolvimento Profissional de Professores: uma análise das conquistas e dos desafios da Formação em Serviço nas Escolas Públicas do Estado de Sergipe”**. O objetivo do estudo é discutir os desafios sócio profissionais da coordenação pedagógica, enquanto função formadora, em instituições escolares. Inicialmente, trata-se da caracterização de papéis e funções requeridos ao profissional que desenvolve suas atividades no âmbito escolar como coordenador (a) pedagógico de grupos profissionais de professores atuantes no sistema público de ensino do Estado de Sergipe. Na oportunidade, solicitamos autorização para que realize a pesquisa através da análise de documentos e coleta de dados, entrevistas e grupo focal com os coordenadores e professores da rede estadual.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes.

Uma das bases para a realização deste estudo é o comprometimento da pesquisadora em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta profissional e da iniciação à pesquisa científica em nossa região. Em caso de dúvida vossa senhoria pode procurar a coordenação do PPGED/UFS pelo telefone: (79) 3194-6759 ou pelo e-mail: [ppged.ufs@gmail.com](mailto:ppged.ufs@gmail.com)

Atenciosamente,

.....  
**PROF. Dr. Alfrancio Ferreira Dias**  
Coordenador do PPGED-UFS

.....  
**Profa. Dra. Veleida Anahi da Silva**  
Professora Orientadora

## APÊNDICE II – CARTA DE ANUÊNCIA



### ESTADO DE SERGIPE SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO

#### CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que autorizamos a pesquisadora Mariana Muniz Sampaio, desenvolver o projeto de pesquisa **“O Coordenador Pedagógico e o Desenvolvimento Profissional de Professores: uma análise das conquistas e dos desafios da Formação em Serviço nas Escolas Públicas do Estado de Sergipe”**, sob a orientação da Professora Doutora Veleida Anahi da Silva, cujo objetivo é discutir os desafios socioprofissionais da coordenação pedagógica, enquanto função formadora, em instituições escolares, entre os meses de dezembro de 2016 à setembro de 2017.

A aceitação está condicionada ao comprometimento da pesquisadora na utilização dos dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins científicos.

Aracaju/SE, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

**Jorge Carvalho do Nascimento**  
**Secretário Estadual de Educação**

SECRETARIA DE ESTADO  
DA EDUCAÇÃO



GOVERNO DE  
**SERGIPE**  
PRESENTE E FUTURO

## APÊNDICE III – TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
 Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP  
 49100-000

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu \_\_\_\_\_,  
 portador do RG. Nº \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ aceito participar da  
 pesquisa intitulada **“O Coordenador Pedagógico e o Desenvolvimento Profissional de Professores: uma análise das conquistas e dos desafios da Formação em Serviço nas Escolas Públicas do Estado de Sergipe”**, desenvolvida pela acadêmica pesquisadora **Mariana Muniz Sampaio**, sob orientação da professora **Dr.<sup>a</sup> Veleida Anahi da Silva**, cujo objetivo é analisar como se dá a relação do Coordenador Pedagógico das escolas estaduais de Sergipe, com a Formação Continuada dos Professores em Serviço, com o propósito de contribuir para uma transformação positiva no cenário atual das escolas do Estado, visto que a pesquisa proporcionará uma reflexão sobre a função do coordenador pedagógico, podendo despertar o compromisso com a formação continuada do professor, e de forma que não apresenta riscos para minha pessoa. Permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos. Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Aracaju, .....de ..... de 201.....

\_\_\_\_\_  
 Nome completo do pesquisado

Contatos do Pesquisador: (79) 99852-5345 email: [mmsempreender@hotmail.com](mailto:mmsempreender@hotmail.com)

Contato do Orientador: (79) 3194-6600 email: [vcharlot@terra.com.br](mailto:vcharlot@terra.com.br)





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
 Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP  
 49100-000

### **CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, FILMAGEM E GRAVAÇÕES DE VOZ**

Eu \_\_\_\_\_, portador do RG. Nº \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_ permito que o pesquisador abaixo relacionado obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa, científico e educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não deve ser identificado por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e, sob a guarda do mesmo.

\_\_\_\_\_  
 ASSINATURA

Acadêmico/Pesquisador: \_\_\_\_\_

Professor Orientador: \_\_\_\_\_

Data e Local onde será realizada a pesquisa

## APÊNDICE IV – OFÍCIOS À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP  
49100-000

### SOLICITAÇÃO

Aracaju, 08 de maio de 2017

Ao Responsável pelo DIES – Diretoria de Inspeção Escolar - SEED

Eu, Mariana Muniz Sampaio, aluna do PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, venho através deste solicitar informações, acesso ou cópia (quando possível e legal) dos seguintes documentos:

6.3.2.1 Regimento padrão das escolas estaduais;

Informo que os documentos serão analisados para a pesquisa intitulada **“O Coordenador Pedagógico e o Desenvolvimento Profissional de Professores: uma análise das conquistas e dos desafios da Formação em Serviço nas Escolas Públicas do Estado de Sergipe”**, sob orientação da professora **Dr.<sup>a</sup> Veleida Anahi da Silva**, cujo objetivo é analisar como se dá a relação do Coordenador Pedagógico das escolas estaduais de Sergipe, com a Formação Continuada dos Professores em Serviço, com o propósito de contribuir para uma transformação positiva no cenário atual das escolas do Estado, visto que a pesquisa proporcionará uma reflexão sobre a função do coordenador pedagógico, podendo despertar o compromisso com a formação continuada do professor, e de forma que não apresenta riscos em sua execução.

---

Contatos do Pesquisador: (79) 99852-5345 email: [mmsempreender@hotmail.com](mailto:mmsempreender@hotmail.com)

Contato do Orientador: (79) 3194-6600 email: [vcharlot@terra.com.br](mailto:vcharlot@terra.com.br)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
 Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP  
 49100-000

## SOLICITAÇÃO

Aracaju, 08 de maio de 2017

Ao Responsável pelo DED – Departamento de Educação – SEED

Eu, Mariana Muniz Sampaio, aluna do PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, venho através deste solicitar informações, acesso ou cópia (quando possível e legal) dos seguintes documentos:

a) Registros de Cursos de Formação para Coordenadores Pedagógicos, dos últimos 10(dez) anos. Ex: Número de participantes, módulos ou conteúdos abordados, duração; Informo que os documentos serão analisados para a pesquisa intitulada **“O Coordenador Pedagógico e o Desenvolvimento Profissional de Professores: uma análise das conquistas e dos desafios da Formação em Serviço nas Escolas Públicas do Estado de Sergipe”**, sob orientação da professora **Dr.<sup>a</sup> Veleida Anahi da Silva**, cujo objetivo é analisar como se dá a relação do Coordenador Pedagógico das escolas estaduais de Sergipe, com a Formação Continuada dos Professores em Serviço, com o propósito de contribuir para uma transformação positiva no cenário atual das escolas do Estado, visto que a pesquisa proporcionará uma reflexão sobre a função do coordenador pedagógico, podendo despertar o compromisso com a formação continuada do professor, e de forma que não apresenta riscos em sua execução.

---

Contatos do Pesquisador: (79) 99852-5345 email: [mmsempreender@hotmail.com](mailto:mmsempreender@hotmail.com)

Contato do Orientador: (79) 3194-6600 email: [vcharlot@terra.com.br](mailto:vcharlot@terra.com.br)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
 Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP  
 49100-000

## SOLICITAÇÃO

Aracaju, 08 de maio de 2017

Ao Responsável pelo DRH – Diretoria de Recursos Humanos - SEED

Eu, Mariana Muniz Sampaio, aluna do PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS, venho através deste solicitar informações, acesso ou cópia (quando possível e legal) dos seguintes documentos:

- a) Edital de Concurso Público (ou qualquer outro processo seletivo) para Coordenador Pedagógico (ou cargo referente), dos últimos 10(dez) anos;

Informo que os documentos serão analisados para a pesquisa intitulada **“O Coordenador Pedagógico e o Desenvolvimento Profissional de Professores: uma análise das conquistas e dos desafios da Formação em Serviço nas Escolas Públicas do Estado de Sergipe”**, sob orientação da professora **Dr.<sup>a</sup> Veleida Anahi da Silva**, cujo objetivo é analisar como se dá a relação do Coordenador Pedagógico das escolas estaduais de Sergipe, com a Formação Continuada dos Professores em Serviço, com o propósito de contribuir para uma transformação positiva no cenário atual das escolas do Estado, visto que a pesquisa proporcionará uma reflexão sobre a função do coordenador pedagógico, podendo despertar o compromisso com a formação continuada do professor, e de forma que não apresenta riscos em sua execução.

---

Contatos do Pesquisador: (79) 99852-5345 email: [mmsempreender@hotmail.com](mailto:mmsempreender@hotmail.com)

Contato do Orientador: (79) 3194-6600 email: [vcharlot@terra.com.br](mailto:vcharlot@terra.com.br)

## APÊNDICE V - – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
PPGED

Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE  
CEP 49100-000

**OBJETIVO DA ENTREVISTA:** Traçar um perfil do Coordenador Pedagógico, sujeito da pesquisa, considerando sua formação inicial, para contextualizar segundo as teorias definidas, buscando relacionar o perfil traçado com o perfil de coordenador-formador; assim também, como levantar as concepções e iniciativas de formação continuada de professores em serviço, analisando os resultados de acordo o viés teórico dessa pesquisa.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### Levantamento de Dados sobre o Perfil do Coordenador Pedagógico

1. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino
2. Faixa de idade:  
( ) até 25 anos ( ) 25 a 35 anos ( ) 35 a 45  
anos ( ) 45 a 60 anos ( ) acima de  
60 anos
3. Formação: ( ) Superior completo ( )  
Especialização ( ) Mestrado ( )  
Doutorado ( ) Outro
4. Tempo de serviço na escola: ( ) menos de 5 anos ( ) de 05 a 10  
anos ( ) 10 a 15 anos ( ) 15 a 25 anos
5. Qual sua Formação Inicial? ( ) Pedagogia ( ) Outro, \_\_\_\_\_
6. Possui alguma pós-graduação em Coordenação Pedagógica ou Gestão  
Escolar? ( ) Sim ( ) Não
7. Como considera o trabalho (demanda) no dia a

- dia? (            ) muito (   ) pouco (   ) regular
8. Quantas horas semanais em exercício efetivo? (   ) 20h (   ) 30h (   ) 40h (   ) acima de 40h
9. Atua em outra escola? (   ) sim, particular (   ) sim, pública (   ) não, apenas uma.
10. Como ingressou na função?  
(   ) concurso público (   ) gestão democrática (   ) indicação
11. Quais motivos (pessoais) o levaram a ingressar na função?
12. Você se identifica com as atividades da coordenação pedagógica?
13. Buscou uma formação para exercer a função? Considera a necessidade?
14. Tem ou teve acesso a cursos de formação continuada? Se sim, especifique.
15. Na sua opinião, o que é mais relevante, para atuar como coordenador: (   ) ter experiência na função  
(   ) ter experiência como docente (   ) ter formação continuada  
Por que?
16. Sente-se valorizado, reconhecido, motivado? (   ) sim (   ) não (   ) as vezes  
Especifique.

### **Levantamento de Dados sobre Formação Continuada**

17. Que tipos de atividades realiza na sua escola? (   ) administrativa  
(   ) planejamento  
(   ) acompanhamento de alunos  
(   ) acompanhamento de professores (   ) atendimento aos pais  
(   ) formação de professor
18. Analisando os tipos de atividades que realiza, considera sua agenda mais administrativa ou pedagógica?

19. Na sua opinião, quais os pontos positivos e os pontos negativos da sua função?
20. Você conhece o regimento escolar? (     ) sim (     ) não
21. Quais atribuições estão no regimento que você não executa?
22. Quais atribuições realiza que não estão no regimento?
23. As atividades de sua agenda, condiz com as atribuições descritas no regimento?

**24. O que entende por formação continuada de professores em serviço?**

25. Promove formação continuada da equipe de professores da(s) escola(s) onde atua. (     )  
sim (     ) não . Com qual frequência?  
Poderia descrever?
26. Como avalia sua relação com a equipe de professores?  
(     ) ruim, temos conflitos  
(     ) regular, não acompanho sempre  
(     ) boa, somos uma parceria
27. Em que considera que contribui efetivamente com o trabalho do professor?
28. O que compreende por socialização profissional do professor?
29. Quais seus maiores desafios, e dificuldades, relacionados à profissão?
30. E relacionados à realização da formação continuada dos professores, existe algum desafio, alguma dificuldade?

## APÊNDICE – VI – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – UFS  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
 Cidade Univ. Prof. José Aloísio de Campos Av. Marechal Rondon, s/n, Jd. Rosa Elze São Cristóvão/SE CEP  
 49100-000

**OBJETIVO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE:** Coletar dados quanto aos saberes dos coordenadores pedagógicos, observando seu comportamento em grupo, as discussões sobre as ações pedagógicas, percebendo como que eles se percebem (perfil) e quais as dificuldades que encontram para cumprir a agenda, com foco nas colocações sobre formação continuada de professores, visto que essa é uma ação pedagógica.

### ROTEIRO OBSERVAÇÃO DO ENCONTRO FORMATIVO

#### TEMA: PERFIL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

##### 1. DADOS GERAIS

- Quantidade de regionais observadas
- Quantidade de participantes de cada oficina
- Tempo de duração do encontro
- Objetivo da oficina
- Profissionais envolvidos no conteúdo da pauta
- Descrição do material

##### 2. ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS:

#### Planejamento

- A execução da oficina saiu como planejado?
- O que precisou ser ajustado no momento da realização da oficina?

#### Participação dos coordenadores – por atividade



#### 1ª Perfil do coordenador

- Os gestores ficaram à vontade para definir seu perfil?
- Qual perfil que mais apareceu? Nos dois casos.
- O que chamou mais atenção na sala dos coordenadores?

#### 2ª Quais minhas habilidades?

- Que habilidades foram reconhecidas como essenciais ao trabalho pedagógico?
- Que habilidades foram apontadas como ainda não desenvolvidas?

#### 3ª Agenda

- Os coordenadores conseguiram classificar as atividades corretamente?
- Qual atribuição foi mais debatida?
- Quais observações eles fizeram sobre a agenda que mais chamou atenção?

#### 4ª Desafios

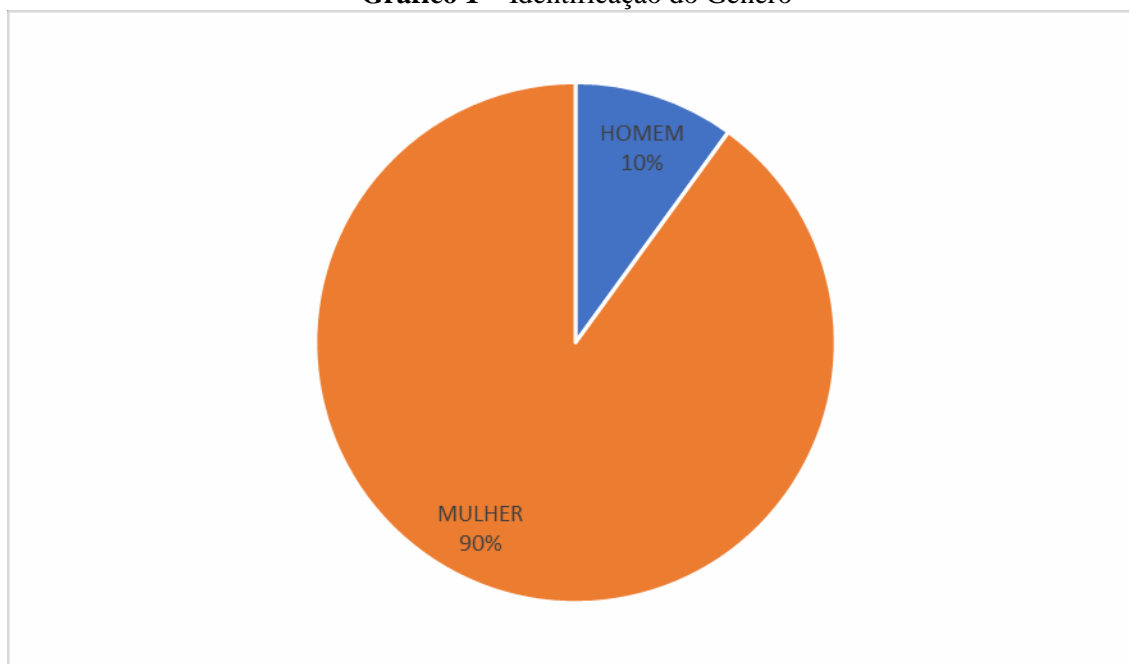
- O que foi apontado como desafio para a realização do trabalho pedagógico?

### 3. SOBRE O ENCONTRO

- As atividades do encontro foram bem conduzidas?
- As intervenções foram feitas no momento certo?
- A produção em grupo favoreceu a discussão?
- O que foi encaminhado após as atividades?
- Os objetivos foram alcançados?
- Os gestores se envolveram nas atividades propostas?
- Os gestores participaram dos momentos de discussão?
- Que assunto foi mais debatido?
- O que ainda não ficou esclarecido segundo as colocações dos coordenadores?
- Em que essa formação irá contribuir para a relação do coordenador com a formação continuada de seus professores?
- O conteúdo da oficina contemplou todos os dados necessários para a pesquisa?

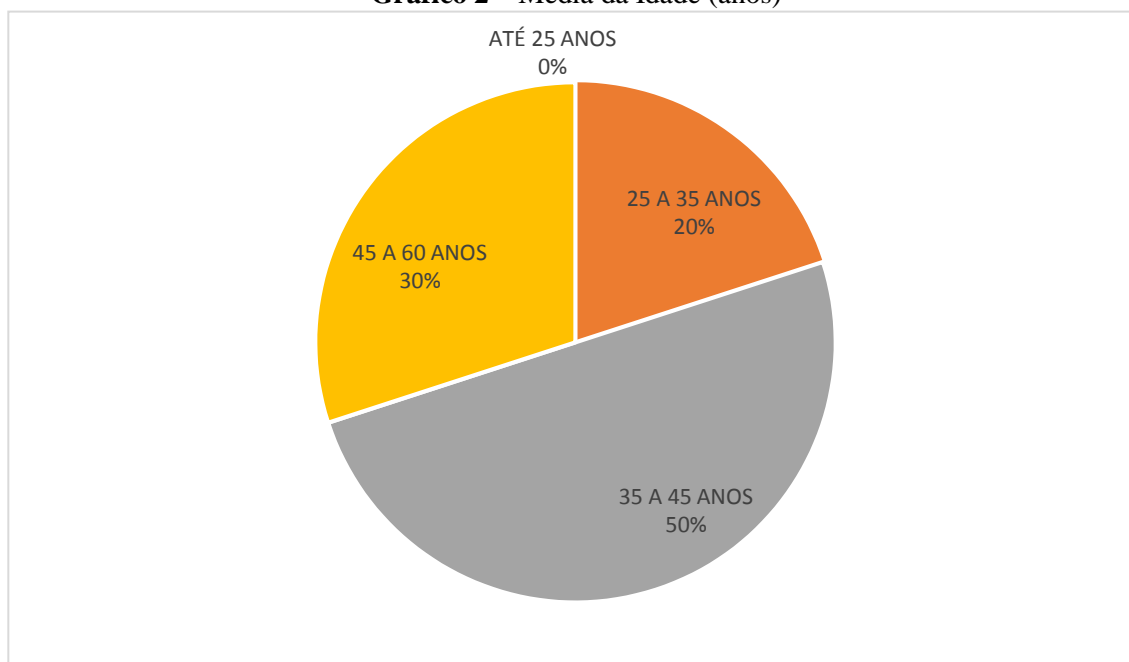
## APÊNDICE VII – GRÁFICOS DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO

**Gráfico 1 – Identificação do Gênero**

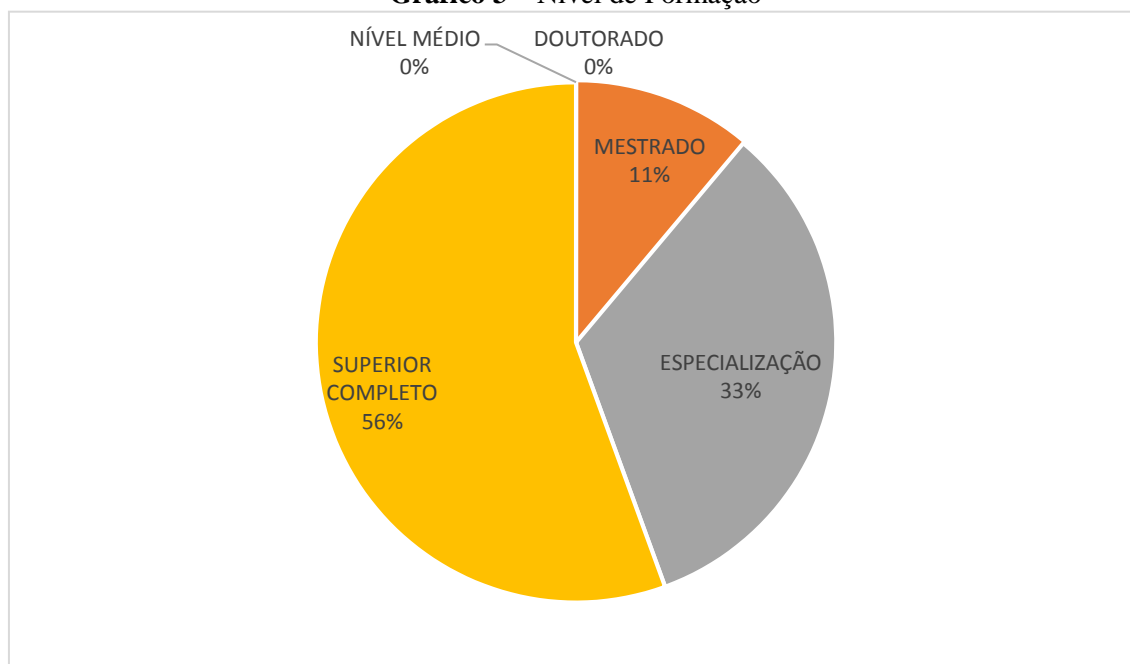


Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

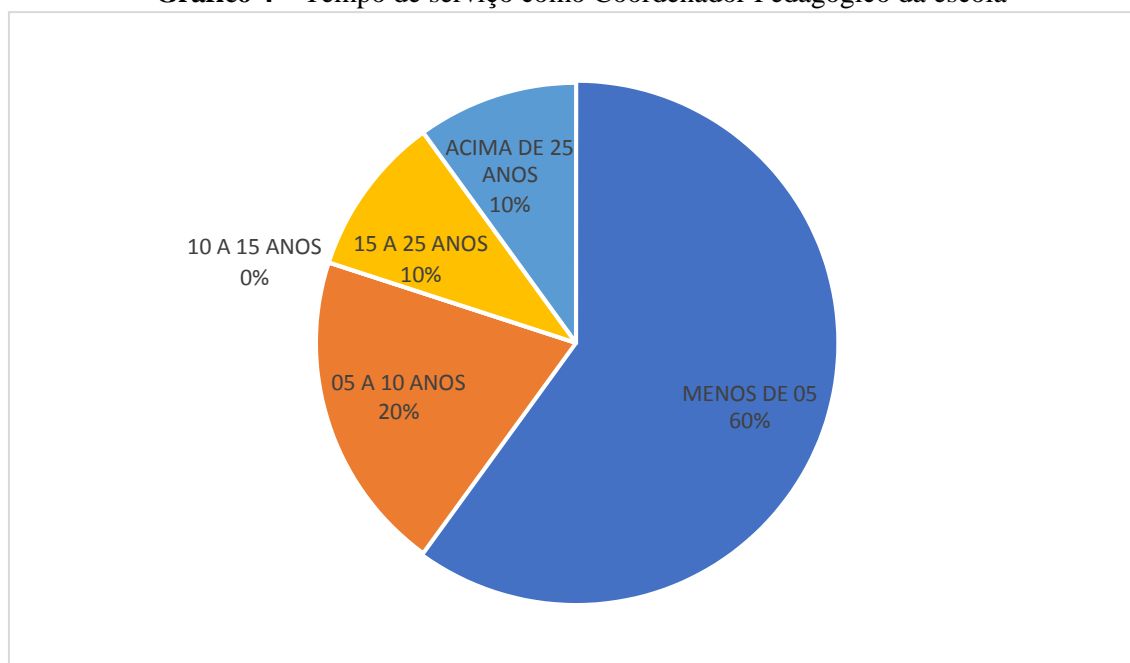
**Gráfico 2 – Média da Idade (anos)**



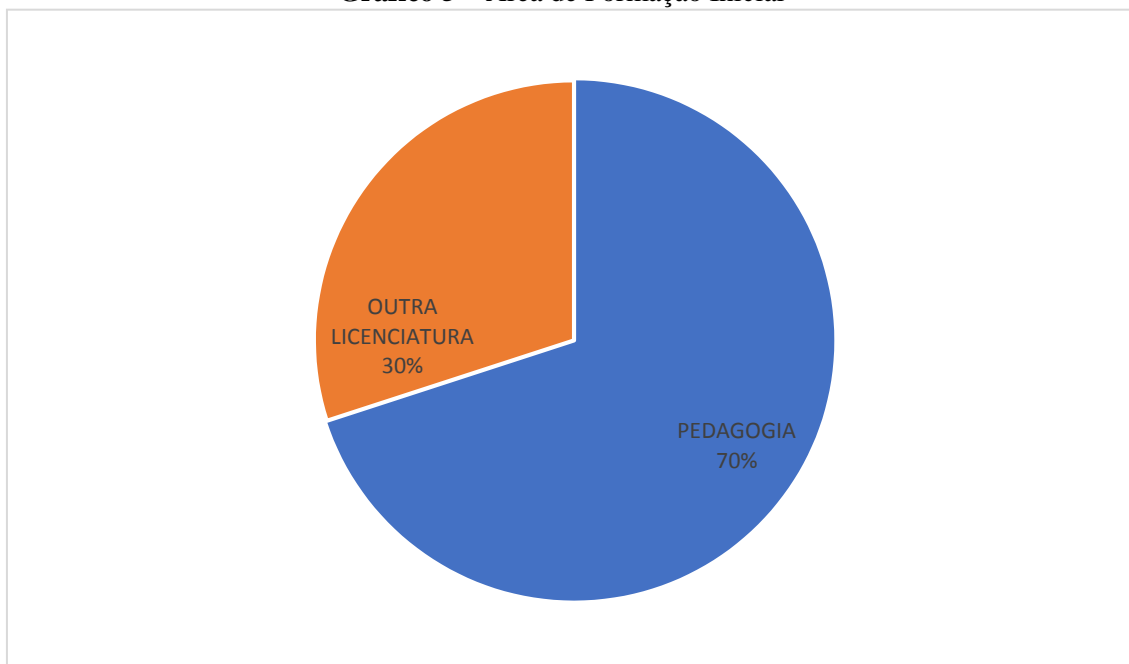
Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

**Gráfico 3 – Nível de Formação**

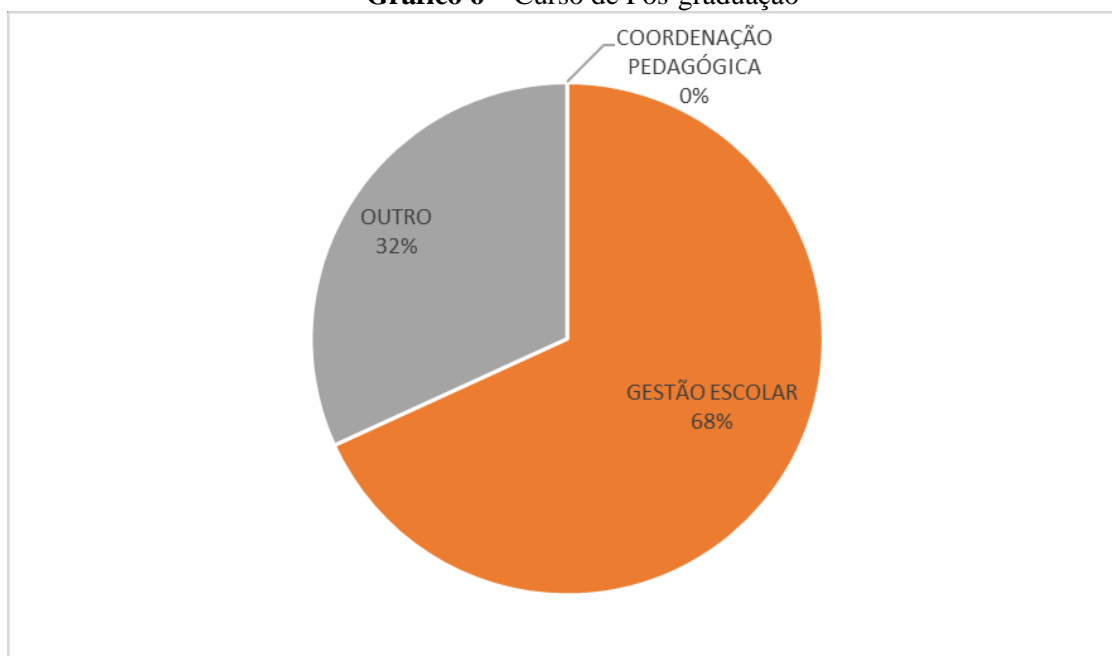
Fonte: Dados da pesquisa, junho de 2017

**Gráfico 4 – Tempo de serviço como Coordenador Pedagógico da escola**

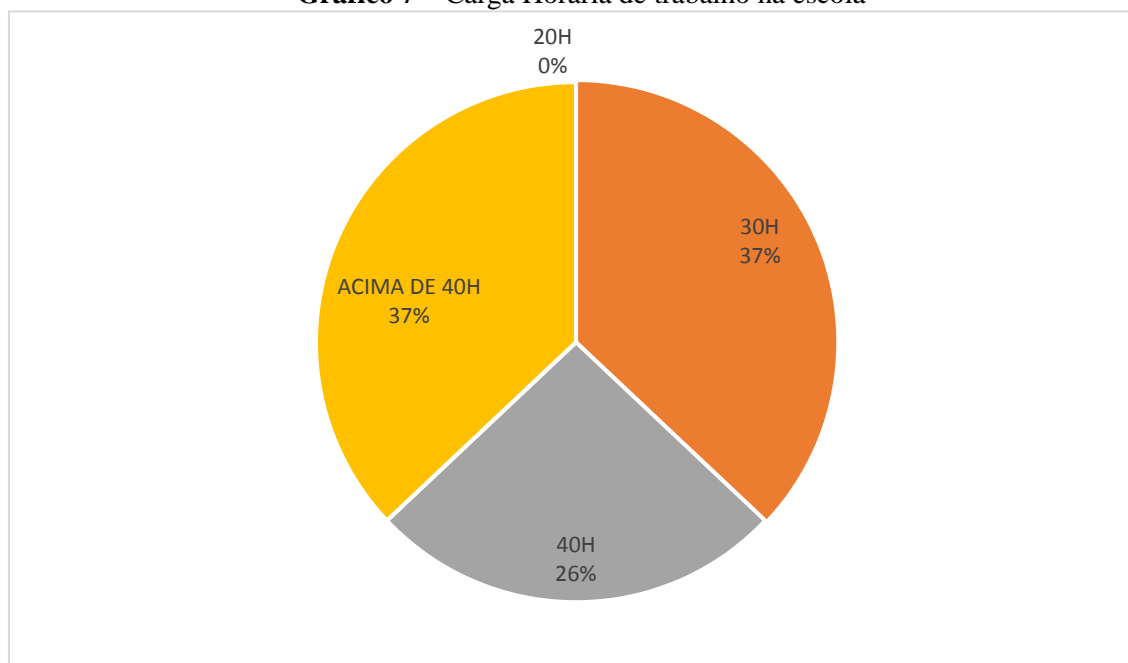
Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

**Gráfico 5 – Área de Formação Inicial**

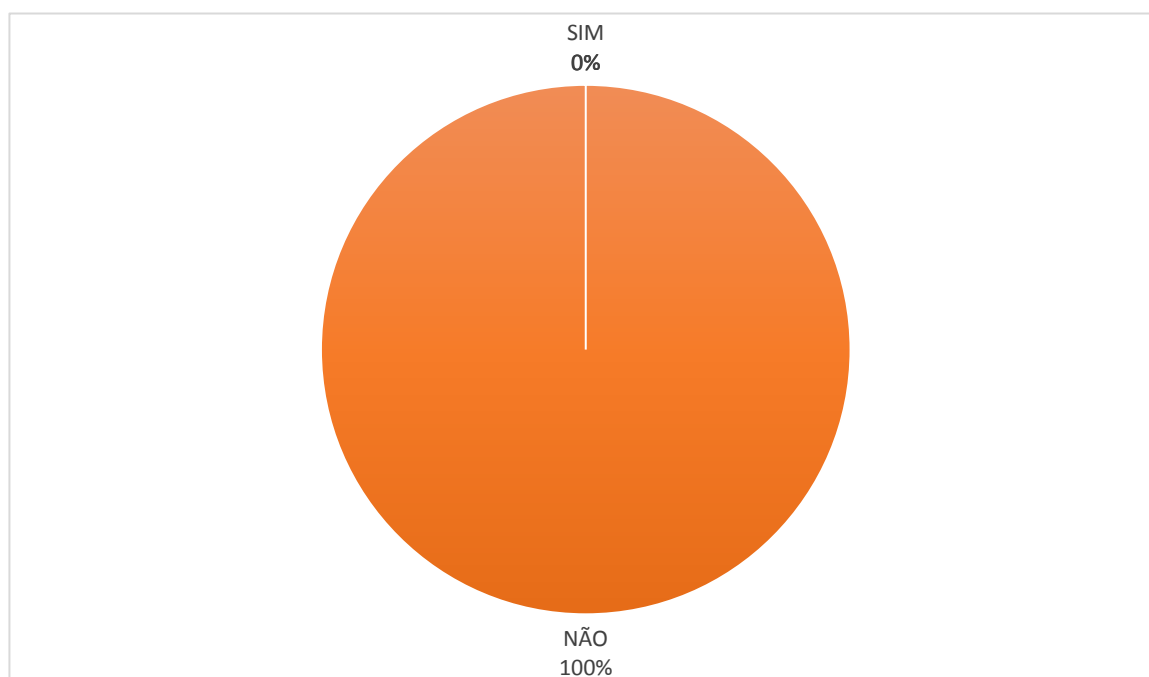
Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

**Gráfico 6 – Curso de Pós-graduação**

Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

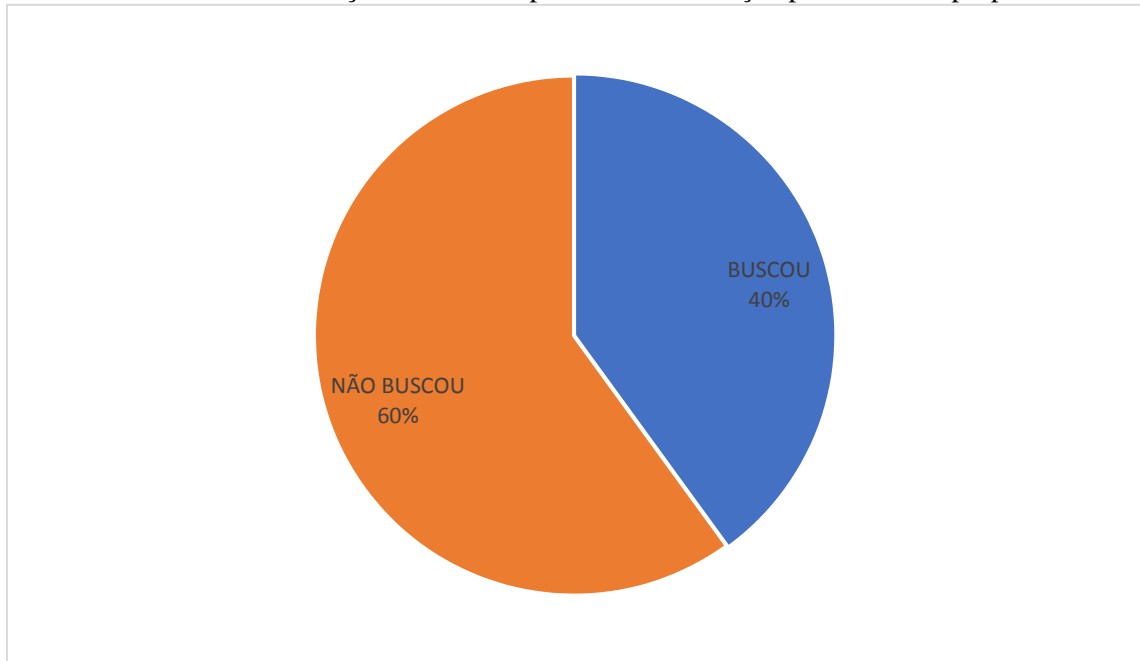
**Gráfico 7 – Carga Horária de trabalho na escola**

Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

**Gráfico 8 – Atuação em outra unidade escolar**

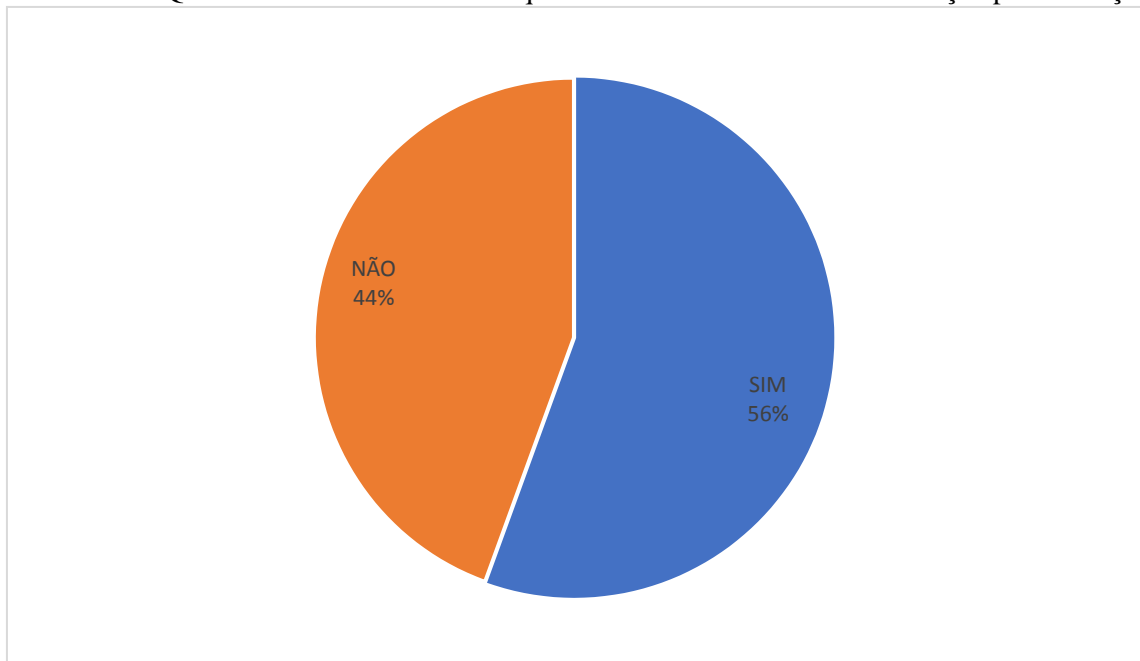
Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

**Gráfico 9** – Formação continuada para exercer a função por iniciativa própria



Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

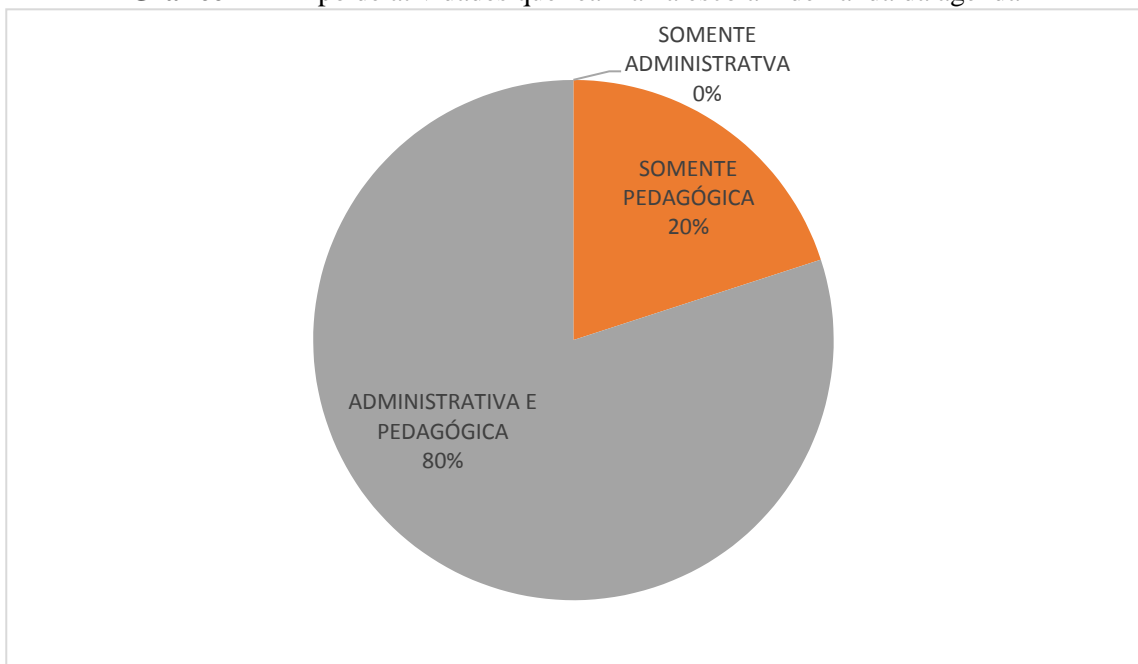
**Gráfico 10** – Quantidade de coordenadores que tiveram acesso a curso de formação para a função



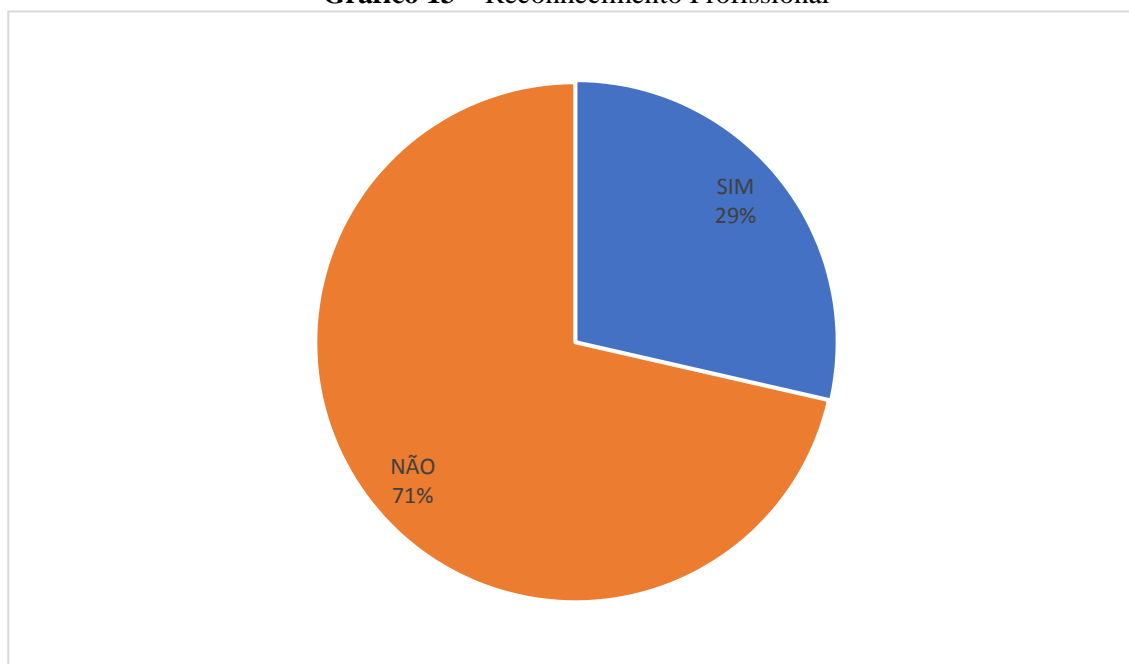
Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

**Gráfico 11** – Fator fundamental para exercer a função de coordenador

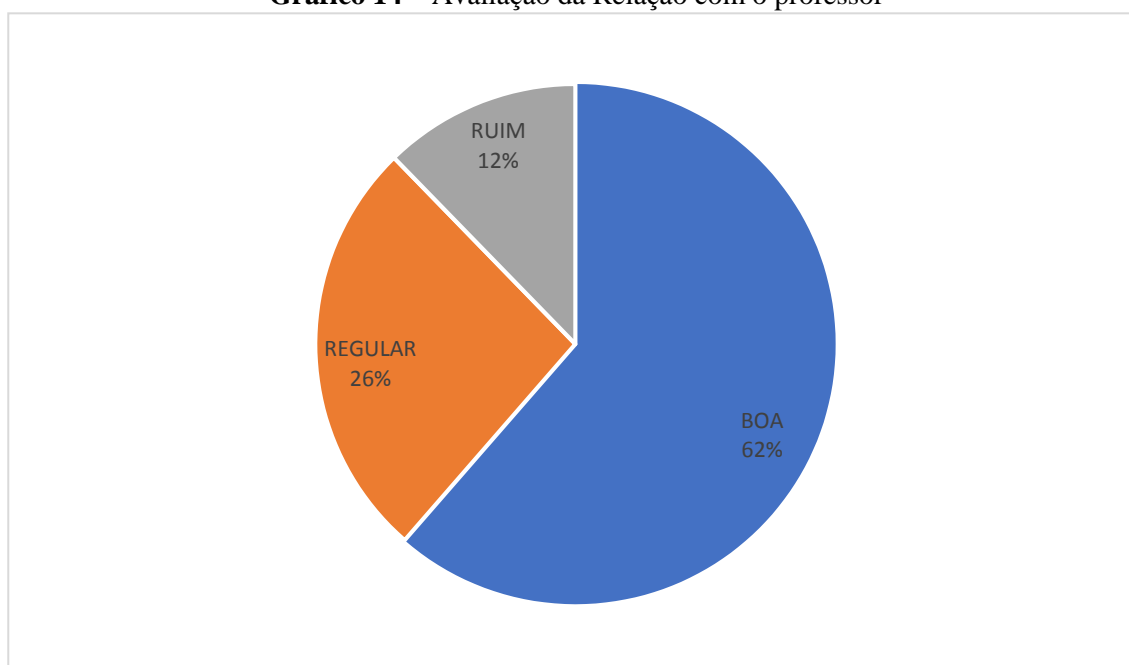
Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

**Gráfico 12** – Tipo de atividades que realiza na escola – demanda da agenda

Fonte: Dados de Pesquisa, junho de 2017

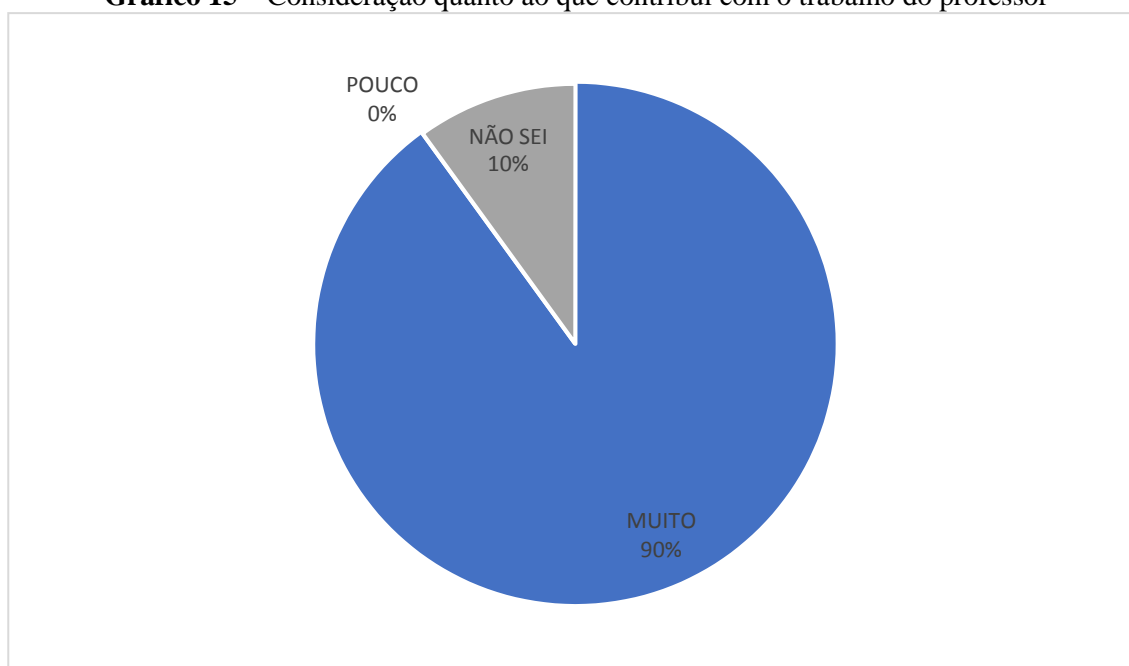
**Gráfico 13 – Reconhecimento Profissional**

Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

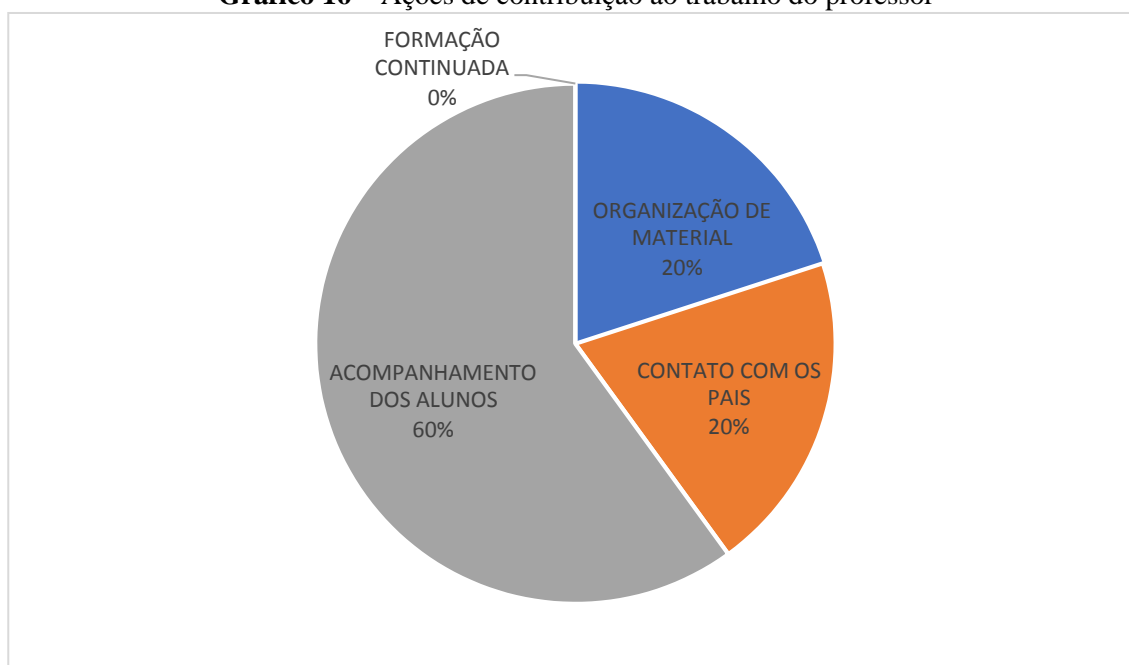
**Gráfico 14 – Avaliação da Relação com o professor**

Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017



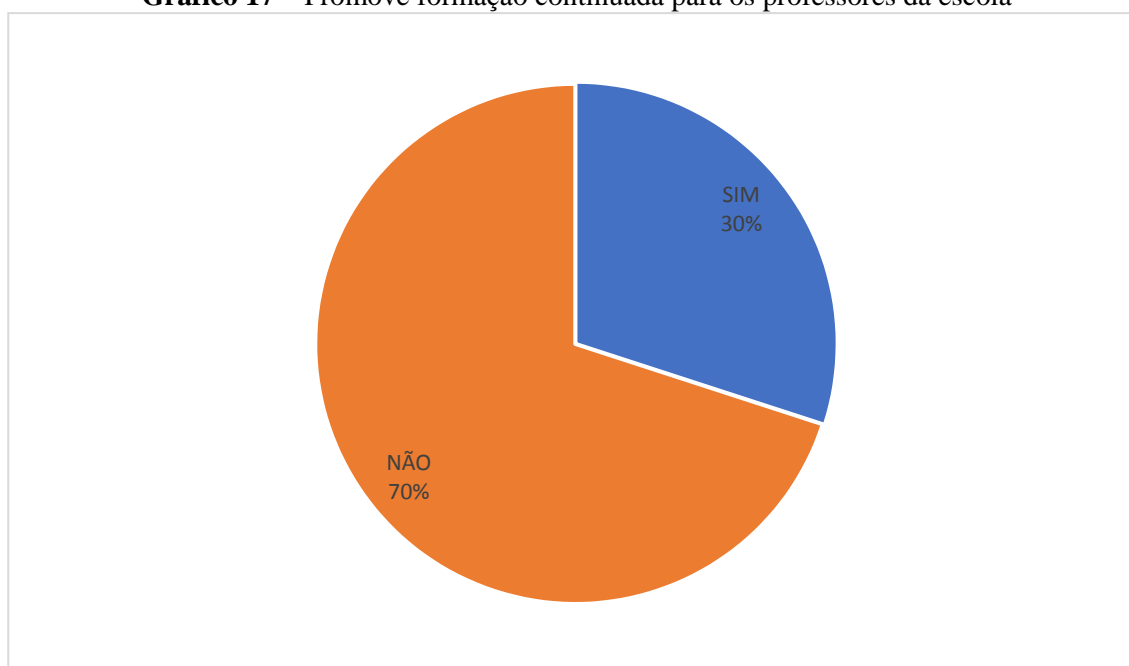
**Gráfico 15** – Consideração quanto ao que contribui com o trabalho do professor

Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

**Gráfico 16** – Ações de contribuição ao trabalho do professor

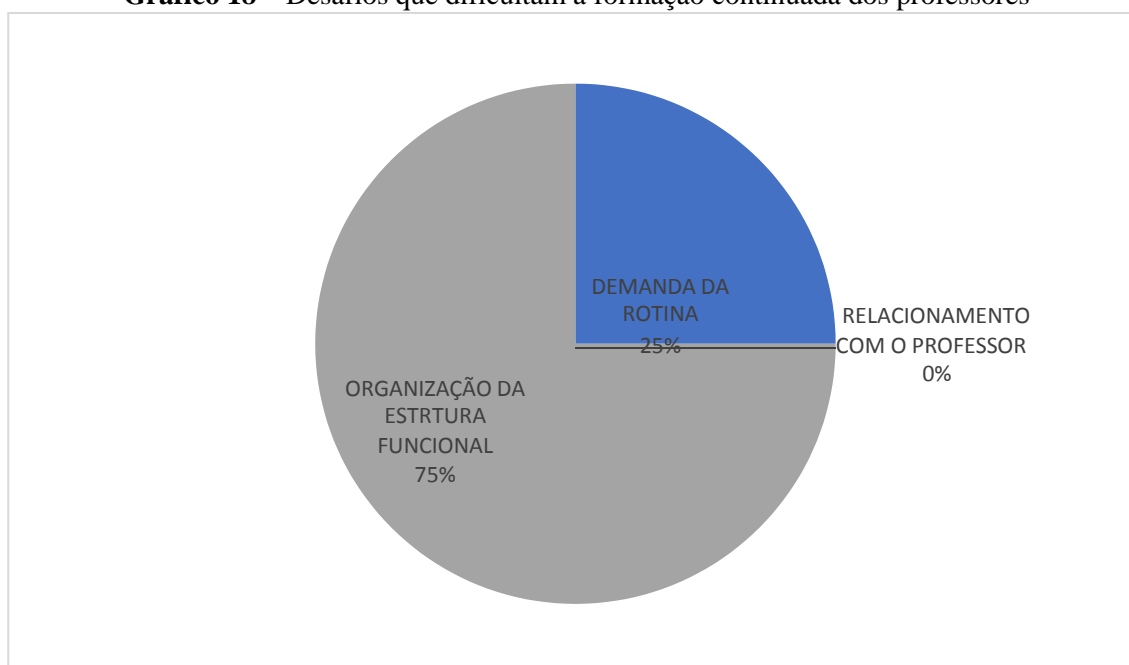
Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

**Gráfico 17** – Promove formação continuada para os professores da escola



Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

**Gráfico 18** – Desafios que dificultam a formação continuada dos professores



Fonte: Dados da Pesquisa, junho de 2017

## **ANEXO I – PAUTA DETALHADA DE ENCONTRO FORMATIVO**



### **GOVERNO DE SERGIPE SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO SERVIÇO DE ENSINO FUNDAMENTAL**

#### **PAUTA DETALHADA DA REUNIÃO FORMATIVA 18.07**

##### **8:00 às 8:20 - Cafezinho Acolhedor**

Proporcionar aos participantes um ambiente acolhedor, recepcionando os participantes com um delicioso cafezinho.

##### **8h20 às 8h30 - Boas-Vindas e Compartilhamento da Agenda da manhã**

Boas vindas, compartilhamento da pauta do dia, expectativa para o dia. Apresentar os objetivos da oficina, indicar a agenda e estabelecer os combinados. O mediador apresenta a pauta do dia e estabelece os combinados (celular, horário de término e retorno, conversas paralelas etc.). Reforçar que a pauta é reflexiva e dinâmica, portanto seria muito importante que todos estivessem integralmente na formação. É importante destacar que essa formação é uma vivência para prepara-los para o encontro com os coordenadores nas regionais, por isso, no momento das atividades, eles farão reflexão e atuarão, segundo o que conhecem sobre os coordenadores com os quais têm contato.

##### **8h30 às 8h50 - Mensagem de Abertura**

A mensagem será exibida em slides. Sendo intercalada por imagem, o mediador fará a leitura da parte escrita e no slide que tiver a imagem o público completará com o ditado popular, ao qual esta se refere. Fazer uma breve reflexão e indicar o início do trabalho em grupo, orientando a divisão da equipe por doces distribuídos.

##### **8h50 às 11h50 - O Perfil do Coordenador, suas habilidades e atribuições**

Nesse momento vamos refletir o perfil do coordenador, explanando sobre a sua identidade profissional, e contrapondo as atribuições, segundo sua agenda de trabalho e o que sinaliza os documentos oficiais.

Primeira etapa: Vamos iniciar com a dinâmica de apresentação, cada participante se identificará segundo os perfis expostos nos murais, sinalizando em qual perfil ele se reconhece e qual ele gostaria de ter, (o diretor fará pensando em si) segundo as atividades que realizam em sua escola. Em seguida, (as duplas, irão analisar se as escolhas coincidiram ou não) e cada um terá dois minutos para se apresentar ao grupo, falando sobre os perfis sinalizados. Conclui essa etapa com a explanação dos slides.

Segunda etapa: Os participantes irão receber uma folha na qual irão escrever, individualmente, quais habilidades eles percebem que têm, para desenvolver o perfil de profissional que almejam, e quais habilidades eles percebem que precisam desenvolver (aqui o diretor também responde o seu). Em dupla, eles irão refletir sobre quais habilidades um tem que o outro ainda precisa refletir, sinalizando as que se repetem (nesse caso, a dupla gestora, de modo que percebam como podem se ajudar). Para concluir, em grupos de 4 ou 6, os participantes irão conversar sobre as habilidades que viram em dupla, destacando e colocando nas fichas, uma habilidade que todos do grupo têm, e uma habilidade que nenhum do grupo tem. Com essa atividade vamos refletir sobre a questão de que todos somos diferentes e temos habilidades diferentes, que no trabalho em grupo, um complementa o outro, no sentido de contribuir com aquilo que sabe, para o trabalho do colega, e que nenhum de nós somos completos, sempre temos o que aprender.

Terceira etapa: Nessa última parte, os participantes serão divididos em duas equipes. Um deles será o “pino”, que percorrerá as casas e o restante irá se locomover para pegar as tarjetas. Ao sinal do mediador, um de cada equipe, irá escolher uma tarjeta e dizer se a atribuição é administrativa ou pedagógica (lembrar que as atividades foram retiradas da agenda que os coordenadores fizeram na última formação). Se o integrante da equipe pegar uma atividade pedagógica, ele cola na agenda, distribuindo na semana, se pegar administrativa, ele cola no campo de observações. Ao terminar o jogo, a equipe que ganhar, completando o caminho primeiro, receberá uma recompensa. Para finalizar, faremos uma reflexão sobre a necessidade da organização do trabalho do coordenador e da clareza de todos os envolvidos no processo, de que as atividades precisam ser gerenciadas de forma que não prejudiquem o acompanhamento pedagógico (como o diretor pode ajudar?).

Continua com os slides. Concluir.

### 11h50 às 12h00 – Dinâmica de Encerramento

Distribuir a folha com os trechos das músicas, explicando que conforme o mediador for fazendo as perguntas, eles irão respondendo cantando o trecho da música. Passar informes em geral. Agradecer a todos pela participação e empenho.

### Recursos e Materiais

Doces, tarjetas, papel madeira, material confeccionado para dinâmicas, recurso áudio-visual, cola, durex, pilotos, fichas de avaliação.

PAUTA DETALHADA DA REUNIÃO FORMATIVA COM OS TÉCNICOS DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DAS REGIONAIS (TAP's)		
Horário	Atividade	Objetivo
8h às 8h20	Cafezinho acolhedor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recepcionar os participantes.</li> </ul>
8h20 às 8h30	Boas-Vindas e Compartilhamento da Agenda da manhã	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar os objetivos da Formação, indicar a pauta do dia e estabelecer os combinados;</li> </ul>
8h30 às 8h50	Mensagem de Abertura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar dinâmica utilizando mensagem para abertura dos trabalhos em grupo, refletindo sobre nossa postura diante as inovações e mudanças;</li> </ul>
08h50 às 09h50	A identidade do Coordenador Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre a identidade do coordenador pedagógico, suas atribuições e a perspectiva de um novo perfil de profissional, segundo documentos oficiais, destacando a necessidade de analisar sua agenda segundo as atividades que este realiza (administrativa e pedagógica), com o propósito de organização de prioridades e negociação da demanda extra, para cumprimento do acompanhamento pedagógico;</li> </ul>
09h50 às 10h50	As habilidades segundo os perfis pedagógicos	
10h50 às 11h50	As atribuições do Coordenador Pedagógico	
11h50 às 12h	Dinâmica de encerramento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar a dinâmica das "Respostas cantadas" e passar avisos, encaminhamentos das próximas atividades e agradecer a participação e desempenho de todos ao longo da manhã</li> </ul>